

Culture de masse et société de classes

Philippe Coulangeon

Culture de masse et société de classes

Le goût de l'altérité



Ouvrage publié sur proposition scientifique de Nicolas Duvoux

ISBN 978-2-13-082663-7

Dépôt légal – 1^{re} édition : 2021, septembre

© Presses Universitaires de France/Humensis, 2021
170 bis, boulevard du Montparnasse, 75014 Paris

INTRODUCTION

Ce livre trouve son origine dans un intérêt ancien pour les questions liées à la composante culturelle des inégalités sociales et des rapports de classes. Il entend à ce titre défendre la portée analytique de la notion de classe sociale. Entendues de manière ouverte et contingente, en ce que toute la vie collective, qui est aussi structurée par d'autres principes d'association et d'opposition liés, entre autres, au genre, à l'origine ethno-raciale ou la génération, ne leur est pas réductible, les classes sociales restent au cœur de la dynamique contemporaine des inégalités, dans un contexte où elles apparaissent pourtant moins clairement identifiées que par le passé à des cultures de classes unifiées et cohérentes. Ce brouillage des frontières symboliques entre les classes sociales, qui n'implique pas la réduction des inégalités au chaos anarchique des rivalités individuelles, trouve son origine dans une série de facteurs qui tiennent notamment aux transformations des modes de production et de circulation des biens et services culturels et à la diffusion de l'éducation.

DE LA CULTURE COMME IDENTITÉ
À LA CULTURE COMME RESSOURCE

Dissipons d'entrée une confusion possible sur le sens et les connotations attachées à la notion de culture. L'argument culturel est aujourd'hui très largement mobilisé dans le débat public en un sens très essentialisant et très différent de celui qui est défendu dans ce livre. Un grand nombre de problèmes de société (pauvreté, délinquance, violence, notamment) sont en effet aujourd'hui fréquemment rapportés à des causes considérées comme culturelles et qui renvoient le plus souvent implicitement à la coexistence problématique de catégories de population réputées porteuses de croyances, de représentations ou de styles de vie différents voire antagonistes¹.

Ce penchant est particulièrement développé dans certains cercles de pensée conservateurs, qui mettent en avant une conception très englobante de la notion de culture comme explication totalisante des comportements, des représentations, des croyances, des opinions et des attitudes. Cette conception a pour corollaire le rejet des formes de syncrétisme culturel à l'œuvre dans un grand nombre de sociétés occidentales, perçues comme des menaces à l'intégrité et à la cohésion sociale. En pratique, ces réflexions alimentent un rejet assez large des apports culturels allochtones mais qui est surtout focalisé, en Europe, sur les cultures extra-européennes, notamment dans leur composante religieuse, et plus particulièrement sur l'Islam.

Cette inclination culturaliste de l'explication des phénomènes sociaux rencontre en France comme dans d'autres pays européens un succès croissant depuis les années 1970, dans des sociétés dont les populations sont alimentées de longue date par des flux migratoires issus de diverses régions du monde. De fait, l'essentialisation

1. Sur ces questions et sur les développements qui suivent, voir Régis Meyran, Valéry Rasplus, *Les Pièges de l'identité culturelle. Culture et culturalisme en sciences sociales et en politique (XIX^e-XXI^e siècles)*, Paris, Berg international, 2014, notamment part. II, chap. II et III.

Introduction

de la différence culturelle est bien souvent la forme euphémisée de la xénophobie. Très présent à la droite et l'extrême droite de l'échiquier politique, ce registre n'est cependant pas totalement inexistant non plus à gauche et dans le camp progressiste, où il alimente en France, notamment, autour de l'idée « d'insécurité culturelle », un discours principalement construit autour du thème du primat de la question sociale sur les questions de société et de l'abandon des classes populaires autochtones en quelque sorte « sacrifiées » sur l'autel de la défense de la diversité culturelle et des minorités¹.

La culture au sens où elle est entendue dans la suite de ce livre est assez largement déconnectée de ces problématiques identitaires. La culture est ici envisagée comme une ressource aux contours changeants et incertains, une « boîte à outils », pour reprendre l'expression de la sociologue américaine Ann Swidler, très inégalement fournie, en quantité, en qualité et en diversité selon les individus et selon les groupes². C'est sous cet angle que sont envisagées dans ce livre la contribution des facteurs culturels à la dynamique des inégalités et la recomposition des clivages sociaux et culturels qui traversent les sociétés occidentales en général et la société française en particulier.

LE BROUILLAGE DES FRONTIÈRES CULTURELLES ET POLITIQUES ENTRE LES CLASSES

La massification de la production des biens matériels et symboliques qui a traversé l'histoire du xx^e siècle a contribué à brouiller l'expression symbolique des frontières entre les classes sociales.

1. Voir Christophe Guilluy, *La France périphérique. Comment on a sacrifié les classes populaires*, Paris, Flammarion, 2014 et Laurent Bouvet, *L'Insécurité culturelle*, Paris, Fayard, 2015.

2. Voir Ann Swidler, « Culture in Action: Symbols and Strategies », *American Sociological Review*, 1986, p. 273-286.

La logique d'allongement des séries de production qui a été le moteur du développement des secteurs clés de l'industrie au siècle dernier a contribué à homogénéiser, au moins partiellement, certains aspects des modes de vie contemporains, à travers la banalisation de l'accès à un certain nombre de biens (automobile, électroménager) et de services (loisirs, tourisme). Cette logique a aussi concerné la production culturelle (télévision, cinéma, musique, édition, presses, médias, etc.). Bien entendu, des différences de gamme subsistent, parfois très importantes, que l'on observe notamment dans le domaine de l'automobile, du prêt à porter ou de l'alimentation. S'agissant des consommations culturelles, on observe aussi que les pratiques les plus banalisées, comme celle de la télévision, font l'objet d'usages différenciés et hiérarchisés. Mais le goût partagé y compris au sein des classes supérieures pour les produits de l'industrie du divertissement et des médias et la diffusion d'une forme de syncrétisme esthétique fondée sur le mélange des genres et des répertoires ne cadrent plus tout à fait avec l'image assez répandue au siècle dernier de cultures de classes étanches les unes aux autres : culture populaire *vs.* culture savante, culture de masse *vs.* culture d'élite. La société de la consommation, des loisirs et de la culture de masse n'est pas une pure chimère des philosophies critiques de la modernité¹. Elle est la toile de fond de nos vies contemporaines.

L'effacement des frontières symboliques entre les classes sociales ne se manifeste pas seulement dans l'ordre de la culture. Il en affecte aussi l'expression politique. Les formes traditionnelles du vote de classe semblent ainsi mises à mal par l'émergence de clivages nouveaux qui touchent aux questions d'environnement, de libertés publiques, d'expression culturelle ou de revendications identitaires qui ne cadrent ni avec l'identification des diverses déclinaisons

1. C'est en particulier la position défendue par David Gartman, qui s'efforce de réhabiliter la sociologie critique de la culture de masse héritée des philosophes de l'École de Francfort, et plus particulièrement d'Adorno, en regard du paradigme de *La Distinction* de Pierre Bourdieu, qui reste à ses yeux plus nettement ancré dans une théorie des cultures de classe. Voir David Gartman, *Culture, Class, and Critical Theory: Between Bourdieu and the Frankfurt School*, Londres, Routledge, 2012.

Introduction

nationales de l'opposition de la droite et de la gauche, des conservateurs et des progressistes, ni avec le conflit de répartition du capital et du travail¹. Cette remise en cause du vote de classe apparaît spectaculairement lorsque se multiplient, comme c'est le cas depuis une quinzaine d'années en Amérique du Nord et en Europe, les situations de vote « non naturels » (de l'anglais *unnatural voters*), c'est-à-dire les situations où le vote de droite gagne du terrain au sein des classes populaires, jusqu'à y devenir majoritaire, tandis que les électeurs de la gauche proviennent de plus en plus des classes supérieures².

Prises ensemble, ces évolutions ont popularisé la représentation de sociétés qui, sans être nécessairement devenues plus égalitaires que celles du passé, ne seraient plus centralement articulées autour d'un antagonisme de classes manifesté par l'expression cohérente et unifié de styles de vies, d'intérêts, de représentations et d'aspirations contradictoires. La prophétie de la mort des classes et de la disparition des sociétés de classes, qui est en fait assez ancienne, puisqu'elle était déjà assez répandue dans les années 1950 dans la sociologie électorale américaine, notamment³, a de fait connu un

1. On reconnaît ici la thèse de la montée du post-matérialisme développée notamment par Ronald Inglehart. Voir Ronald Inglehart, *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*, Princeton, Princeton University Press, 1977. En France, la recomposition de l'espace politique a été à maintes reprises explorée sous cet angle. Sans reprendre pleinement à son compte les thèses de Ronald Inglehart dont il se démarque sur certains aspects, Vincent Tiberj propose notamment une analyse des transformations générationnelle du vote qui s'inscrit en partie dans cette perspective. Voir Vincent Tiberj, *Les Citoyens qui viennent. Comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*, Paris, Puf, 2017.

2. Cette idée du vote non naturel a été popularisée aux États-Unis par le journaliste Thomas Frank dans plusieurs ouvrages à succès aux titres évocateurs. Voir Thomas Frank, *Pourquoi les pauvres votent à droite* [2004], Marseille, Agone, 2008 et id., *Pourquoi les riches votent à gauche* [2016], Marseille, Agone 2018. Plus largement, l'analyse historique de l'évolution du vote de gauche (ou démocrate) en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis développée par Thomas Piketty autour de l'expression ironique de « gauche Brahmane » montre des tendances convergentes. Voir Thomas Piketty, *Capital et idéologie*, Paris, Seuil, 2019, chap. xiv et xv, p. 837-991.

3. Voir Robert A. Nisbet, « The Decline and Fall of Social Class », *Pacific Sociological Review*, 2/1, 1959, p. 11-17. Cette thématique ressurgit une trentaine d'années plus tard, en particulier dans le domaine de la sociologie électorale. Voir Terry Nichols

fort regain d'intérêt au début du ^{xxi}^e siècle¹. La thèse défendue dans ce livre est pourtant que les clivages de classes persistent et qu'ils conservent une composante culturelle forte. Mais celle-ci a subi un ensemble de recompositions qui en perturbent l'identification et que l'on peut relier à quatre séries de transformations qui, depuis le milieu du siècle dernier et plus particulièrement au cours des vingt ou trente dernières années, ont profondément affecté les conditions de production et de diffusion des ressources culturelles.

LES MUTATIONS DE L'ÉCONOMIE DES RESSOURCES CULTURELLES

Une première série de transformations résulte des politiques d'expansion scolaire qui ont été menées au cours du ^{xx}^e siècle, à des degrés variables et selon des temporalités distinctes, dans l'ensemble des pays d'Europe orientale et occidentale et d'Amérique du Nord, et même un peu au-delà². Dans nombre de ces pays, ces politiques ont abouti à une modification substantielle de la structure des diplômes et des niveaux d'éducation, qui la plupart du temps s'est cependant accompagnée d'un déplacement davantage que d'une réduction des inégalités scolaires, au sens où les chances d'accès aux positions les plus élevées dans la hiérarchie des diplômes demeurent fortement dépendantes des origines sociales³. La massification scolaire

Clark, Seymour Martin Lipset, Michael Rempel, « The Declining Political Significance of Social Class », *International Sociology*, 8/3, 1993, p. 293-316.

1. Voir Jan Pakulski, Malcolm Waters, *The Death of Class*, Londres, Sage, 1996 ainsi que Paul W. Kingston, *The classless society*, Stanford, Stanford University Press, 2000.

2. Voir pour une analyse historique et pour une mise en perspective internationale, Steven Brint, *Schools and Societies*, Stanford, Stanford University Press, 1998.

3. C'est notamment la thèse défendue au début des années 1990 dans un ouvrage collectif portant sur l'évolution des inégalités sociales de réussite scolaires dans une dizaine de pays occidentaux. Voir Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld, *Persistent*

Introduction

n'engendre pas mécaniquement la démocratisation de l'éducation, mais par son ampleur et sa généralité, elle a très sensiblement accru le rôle de l'éducation et des diplômes dans la vie sociale. Dans la plupart des pays, l'école est ainsi devenue une expérience commune à une part beaucoup plus importante de la population et pour des durées plus longues. En dépit de la forte hiérarchisation sociale des établissements et des spécialités qui s'observe dans un grand nombre de pays, à travers l'opposition des filières générales et professionnelles, longues et courtes, sélectives et non sélectives, on peut penser que la diffusion de l'éducation a pu en elle-même contribuer, sur le long terme, à réduire la distance culturelle entre des groupes sociaux dont les enfants partagent plus longtemps la condition d'élève ou d'étudiant, fût-ce selon des modalités qui demeurent socialement hétérogènes et inégales.

Un deuxième ordre de changements concerne l'essor au cours du siècle passé de la production de biens et de services culturels qui s'est appuyé, dans des proportions variables selon les pays, sur l'extension du domaine des industries de la culture, des médias et du divertissement et sur le déploiement d'un ensemble d'équipements culturels (théâtres, bibliothèques, auditoriums, musées) pour partie financés sur fonds publics. La diffusion des biens culturels s'est ainsi elle aussi massifiée, et cette massification est en partie liée à celle de l'éducation, pour autant que celle-ci a pu contribuer à alimenter la demande de biens et services culturels et à former une main-d'œuvre ajustée aux besoins de ce secteur de production. De nouveau, le développement de l'offre de biens et services culturels et la démultiplication de ses canaux de diffusion ne sont toutefois pas nécessairement synonymes d'une égalisation des conditions d'accès à la culture. De grandes disparités persistent, d'intensité variable selon les domaines et les répertoires, plus prononcées pour les arts savants que pour la culture de masse et des médias, où les disparités se

Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality, Boulder, Westview Press, 1993.

manifestent davantage dans la variété des usages que dans les inégalités d'accès proprement dites. Il n'en demeure pas moins que l'intensification de la circulation des biens et services culturels contribue en elle-même à obscurcir l'expression symbolique des frontières entre des groupes sociaux que séparent des écarts de richesse, de conditions de logement et de travail qui de leur côté ne s'atténuent pas nécessairement.

Une troisième catégorie d'évolution, plus récente et moins documentée que les deux précédentes, porte sur les formes émergentes de valorisation économique des biens culturels dans un contexte de dématérialisation où, à la faveur du développement des technologies numériques, le cœur de l'économie quitte l'univers des objets et gagne celui des contenus. Cette évolution affecte parfois spectaculairement les mécanismes de formation de la valeur des biens culturels et de rémunération de leurs producteurs, comme on le voit par exemple depuis une quinzaine d'années avec la crise de l'industrie du disque confrontée au développement de plateformes de diffusion de musique en ligne (*streaming*). Ces mutations contribuent aussi plus largement à la redéfinition des modes de production et d'intermédiation culturelle, via l'extension à l'ensemble de l'économie du secteur d'un modèle d'oligopole à frange concurrentielle dans lequel les logiques de concentration capitaliste se déplacent du stade de la fabrication vers celui de la distribution¹. Dans ce modèle, les majors de l'industrie du disque, de l'édition, du cinéma et de l'audiovisuel, relayés de plus en plus par les acteurs du numérique et de l'Internet (les fameux « Gafa » ou « Gafam », pour Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), concentrent leur activité sur les opérations de distribution et d'intermédiation en déléguant la production des biens à une myriade d'entreprises de taille réduite qui supportent les risques financiers et économiques attachés à l'innovation et à la

1. Ce modèle d'organisation est présent de longue date dans le monde des industries de la culture. Voir Bénédicte Reynaud, « La dynamique d'un oligopole avec frange. Le cas de la branche d'édition de livres en France », *Revue d'économie industrielle*, 22/1, 1982, p. 61-71.

Introduction

création¹. Cette décentralisation des structures de production, qui s'accompagne d'une surproduction chronique de biens relativement hétérogènes et au cycle de vie raccourci propre à compenser la versatilité de la demande adressée à l'ensemble du secteur, va ainsi de pair avec une certaine diversification des produits de l'industrie culturelle qui n'est de ce fait pas aussi uniformément justiciable du registre critique de la standardisation que ne le prétendaient jadis les philosophes de l'École de Francfort², puisque l'industrie de la culture tire profit du renforcement de la spécificité de ses marges, comme le suggère le modèle dit de la « longue traîne », selon lequel les industries culturelles réalisent une part essentielle de leur chiffre d'affaires sur des titres et des produits dont le volume des ventes unitaires est excessivement réduit³.

Il faut enfin compter aujourd'hui plus largement avec l'ensemble des innovations qui accompagnent l'essor d'Internet et des technologies qui lui sont associées. Le développement des pratiques de consommation, d'information et de divertissement liées à Internet ne correspond pas seulement à un changement de support. L'accélération des transactions, le raccourcissement des circuits de diffusion, la démultiplication des possibilités d'accès à une offre surabondante de contenus, mais aussi le développement de pratiques collaboratives et interactives modifient la relation des consommateurs aux producteurs de biens et de contenus culturels. L'impact de ces innovations, qui font sans doute la part moins belle à certaines catégories d'intermédiaires (critiques, journalistes, marchands d'art, libraires) et de médiateurs institutionnels (conservateurs, documentalistes, bibliothécaires, enseignants), demeure pourtant incertain. Si elles augmentent a priori le nombre et la diversité des biens et

1. Sur la fonction régulatrice de la surproduction en contexte d'incertitude, voir Pierre-Michel Menger, « Artistic Labor Markets: Contingent Work, Excess Supply and Occupational Risk Management », *Handbook of the Economics of Art and Culture*, 1, 2006, p. 765-811.

2. Voir Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund Adorno, *La Dialectique de la raison. Fragments philosophiques* [1947], Paris, Gallimard, 1974.

3. Voir Chris Anderson, *La Longue Traîne* [2006], Paris, Pearson, 2009.

contenus accessibles, elles ne résilient pas le caractère asymétrique d'une relation de plus en plus ancrée dans une économie de la recommandation associée notamment à l'emprise des algorithmes sur le fonctionnement des réseaux sociaux et des sites de vente ou de consommation en ligne de biens et de contenus culturels¹. Elles ne réduisent pas non plus nécessairement de ce fait les disparités d'accès aux ressources culturelles, qui touchent à la fois à la capacité, inégalement distribuée, de se saisir des opportunités associées au développement de ces dispositifs techniques et à la capacité de s'affranchir des prescriptions associées à leur fonctionnement. Par ailleurs, la diffusion de ces innovations demeure assez inégale. Elle n'affecte pas uniformément l'ensemble des secteurs d'activité, ne concerne pas au même degré l'ensemble des catégories de population et laisse en particulier assez largement de côté les générations les plus âgées².

LE CAPITAL CULTUREL AU XXI^e SIÈCLE

L'ensemble de ces mutations affecte les conditions dans lesquelles, au niveau individuel et au niveau collectif, les ressources culturelles sont accumulées, transmises au fil des générations et converties d'un domaine de la vie sociale à l'autre, lorsque ces ressources accumulées procurent des gains et des avantages dans d'autres sphères que celles où elles sont produites. Ces mutations touchent aux trois formes

1. Sur le pouvoir des algorithmes, voir Dominique Cardon, *À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des big data*, Paris, Seuil, 2015.

2. Sur l'impact de l'Internet sur les inégalités et la notion de « fracture numérique », voir Paul DiMaggio, Eszter Hargittai, W. Russell Neuman, John P. Robinson, « Social Implications of the Internet », *Annual Review of Sociology*, 27/1, 2001, p. 307-336. Sur l'ambivalence des effets sociaux et politiques de la diffusion des technologies numériques voir Dominique Cardon, *La démocratie Internet. Promesses et limites*, Paris, Seuil, 2010.

Introduction

du capital culturel naguère définies par Pierre Bourdieu : sa forme incorporée qui concerne les dispositions, les attitudes, les goûts ; sa forme institutionnalisée, qui désigne principalement les titres scolaires et les diplômes ; sa forme objectivée, qui englobe l'ensemble des objets porteurs de sens et de valeur symbolique (livres, œuvres d'art, disques, meubles, collections)¹. C'est en partie à essayer de comprendre le rôle de ces mutations dans la formation contemporaine des inégalités que ce livre est consacré.

La forme incorporée du capital culturel subit l'impact des transformations de l'échelle et des supports de la diffusion des biens et des contenus, qui étend la variété des répertoires culturels accessibles. Ces transformations contribuent à une redéfinition des normes esthétiques et de la hiérarchie sociale des goûts et des pratiques axée sur l'ouverture à la diversité, l'éclectisme ou l'« omnivorité », pour reprendre le terme forgé par le sociologue américain Richard Peterson². La culture de l'honnête homme déborde en quelque sorte les frontières de la culture cultivée, scolaire ou académique. Dans un contexte où la massification de la culture et de l'éducation banalise certains biens et certains contenus culturels, la maîtrise des ressources qui autorisent l'accès à une plus grande diversité de situations et d'expériences, et qui ne sont pas seulement ni même principalement redevable de la transmission scolaire, joue un rôle de plus en plus affirmé, davantage que la familiarité avec le monde des lettres, des arts savants et des humanités classiques qui incarnait la norme traditionnelle de la légitimité culturelle. Ces ressources comprennent sans doute un certain niveau de maîtrise des techniques et outils numériques propre à favoriser un usage efficace et raisonné de la masse de données accessibles dans l'environnement offert par le développement des technologies de l'information et de la communication. Elles comprennent surtout et plus largement les outils de la confrontation positive à l'altérité culturelle, qui passe

1. Voir Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30/1, 1979, p. 3-6.

2. Voir Richard Peterson, « Le passage à des goûts omnivores. Notions, faits et perspectives », *Sociologie et sociétés*, 36/1, 2004, p. 145-164.

entre autres par l'expérience active des langues étrangères et de la mobilité¹. Le cosmopolitisme des attitudes et des pratiques constitue à cet égard une ligne de clivage qui pourrait bien figurer en ce début du XXI^e siècle comme l'une des principales manifestations symboliques de l'antagonisme entre les classes sociales².

La forme institutionnalisée du capital culturel est quant à elle affectée au premier chef par la massification de l'éducation, qui dévalue certains titres et déplace les seuils de sélection vers le haut de l'échelle des diplômes et vers les filières les plus élitistes de l'enseignement supérieur. La configuration de ces déplacements revêt des formes variables selon les contextes. Dans un pays comme la France, elle passe notamment par le clivage de plus en plus marqué, dans l'enseignement supérieur, entre les filières non sélectives de l'université, qui absorbent l'essentiel des flux d'étudiants générés par la massification de l'accès au baccalauréat, et les filières sélectives des grandes écoles, qui en sont pour l'essentiel demeurées à l'écart.

La forme objectivée du capital culturel, enfin, est plus immédiatement concernée par la tendance à la dématérialisation des objets culturels. Cette tendance n'est pas pour autant synonyme d'une disqualification radicale de la forme objectivée du capital culturel, dont l'accumulation dépend plus directement que celle des deux autres du niveau des ressources économiques et qui tend de ce fait à se concentrer davantage au sommet de l'échelle des revenus et des patrimoines. L'épuisement du régime fordiste de production de biens uniformes en grande série, auquel n'échappe pas le domaine culturel, s'accompagne de l'émergence de logiques de production alternatives qui ont en commun de rompre avec la diffusion de masse et de s'adresser

1. L'importance de ce type de ressources est notamment relevée dans le contexte de globalisation des échanges. Voir Anne-Catherine Wagner, *Les Classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2007. Voir aussi Philippe Coulangeon, « Cultural Openness as an Emerging Form of Cultural Capital in Contemporary France », *Cultural Sociology*, 11/2, 2017, p. 145-164.

2. C'est notamment le point de vue développé par le sociologue américain Craig Calhoun. Voir Craig J. Calhoun, « The Class Consciousness of Frequent Travelers: Toward a Critique of Actually Existing Cosmopolitanism », *The South Atlantic Quarterly*, 101/4, 2002, p. 869-897.

Introduction

prioritairement aux classes privilégiées. Le développement de ces logiques post-fordistes de production favorise de ce fait l'apparition d'un clivage entre consommateurs de biens standards et consommateurs de biens de luxe ou d'exception, pour reprendre la catégorisation proposée par Luc Boltanski et Arnaud Esquerre dans leur exploration des modes contemporains de formation de la valeur, qui ne procède plus de la stratification de gamme sur laquelle reposait principalement la démarcation symbolique entre les classes sociales de l'ère fordiste. La dynamique contemporaine d'accroissement « par le haut » des inégalités de richesse contribue sans doute de ce point de vue à cette forme matériellement incarnée de distinction sociale des styles de vie qui s'appuie entre autres sur l'acquisition d'œuvres d'art, de biens immobiliers, d'antiquités, d'objets de collection divers qui constituent des valeurs refuges pour les catégories de population les plus fortunées¹.

UNE SOCIÉTÉ DE CLASSES SANS CULTURES DE CLASSES ?

L'ensemble des transformations qui viennent d'être évoquées ont pour corollaire de perturber l'agencement et la délimitation des différents types de répertoires culturels (culture savante/culture populaire, culture d'élite/culture de masse) et les correspondances qui étaient par le passé réputées unir cet agencement à celui des classes sociales, selon le principe d'homologie développé par Pierre Bourdieu dans *La Distinction* à la fin des années 1970², et qui a exercé depuis lors une influence considérable dans l'analyse de la stratification sociale et des inégalités mais aussi plus largement dans les représentations ordinaires de la structure de classes des sociétés

1. Voir Luc Boltanski, Arnaud Esquerre, *Enrichissement. Une critique de la marchandise*, Paris, Gallimard, 2017.

2. Voir Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

contemporaines et de la différenciation sociale des styles de vie¹. Par comparaison avec la situation décrite par Pierre Bourdieu à la fin des années 1970 à partir de données principalement collectées dans les années 1960, les clivages de classes ne semblent plus aujourd'hui s'associer aussi aisément à des répertoires culturels spécifiques, des registres de pratiques, de goûts et d'attitudes cohérents et circonscrits. Cette dissociation peut être rapprochée de la pluralité des instances de socialisation et de prescription culturelle (famille, amis, École, environnement professionnel, médias) aux influences potentiellement contradictoires à laquelle les transformations qui viennent d'être évoquées exposent les individus, et qui ne leur offre pas nécessairement un cadre de socialisation unifié et cohérent².

La réduction de la dimension culturelle des différences de classe qu'opère cette dissociation ne doit pourtant pas être surinterprétée. D'une part, le principe d'homologie défini par Pierre Bourdieu dans *La Distinction* ne s'entend pas nécessairement comme la correspondance terme à terme entre des positions sociales et des répertoires figés, mais plutôt comme un principe relationnel de différenciation, un système dynamique d'affinités et d'oppositions, défini par les dégoûts ou les rejets autant que par les goûts ou les préférences, qui peut porter sur des répertoires changeants, mais aussi les manières de s'approprier diverses catégories d'objets ou de répertoires (lecture littéraire *vs.* lecture de divertissement, écoute active ou esthète de la musique *vs.* écoute passive, etc.) qui ne font sens que dans la relation avec le système des attitudes rencontrées dans d'autres régions de l'espace social³. En particulier, la frontière culturelle entre

1. Sur les composantes de la postérité de *La Distinction*, en France et dans le monde, voir Julien Duval, Philippe Coulangéon (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 2014.

2. On peut rapprocher cette observation de la réflexion développée en France par Bernard Lahire depuis la fin des années 1990. Voir Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998 ; id., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

3. Sur cette lecture relationnelle du principe d'homologie, voir Omar Lizardo, Sara Skiles, « Reconceptualizing and Theorizing "Omnivorousness" Genetic and Relational Mechanisms », *Sociological Theory*, 30/4, 2012, p. 263-282.

Introduction

les groupes sociaux peut se manifester par des manières différentes d'aborder des répertoires de goûts ou de pratiques communs, à travers l'homologie entre les manières de consommer les mêmes objets et des positions sociales distinctes. De ce point de vue, la dissociation dont il est ici question ne signifie pas que la distribution des attitudes et les pratiques culturelles serait désormais parfaitement individualisée. Les facteurs sociaux de cette distribution (origine et position sociale, niveau d'éducation, âge, sexe, etc.) ne sont pas fondamentalement distincts de ceux du passé, mais l'action de ces facteurs se manifeste différemment. Une partie des controverses observées au cours des deux dernières décennies au sujet du modèle théorique développé par Pierre Bourdieu dans *La Distinction* mérite d'être relue sous cet angle. C'est en particulier le cas des très nombreuses réflexions sur la question de l'éclectisme, au terme desquelles le clivage structurant ne serait plus celui du savant et du populaire, de la « haute » et de la « basse » culture, mais celui de l'ouverture à la diversité et du repli sur des répertoires uniformes¹.

Surtout, il y a lieu de considérer les configurations historiques dans lesquelles la relation d'homologie prend plus immédiatement la forme d'une correspondance entre des positions sociales et des répertoires culturels clairement spécifiés comme relativement exceptionnels. Lawrence Levine a bien montré à cet égard combien la séparation des répertoires savants et populaires, l'opposition entre basse (*lowbrow*) et haute (*highbrow*) culture procédait, dans le contexte nord-américain, d'une construction historique relativement récente, que l'on peut situer au dernier tiers du XIX^e siècle². Aujourd'hui encore, cette opposition revêt une importance et des significations variables selon les contextes. D'une manière générale, elle est d'autant plus prononcée qu'elle s'appuie sur le pouvoir normatif d'institutions pérennes et en particulier celui de l'École, et ce d'autant plus que les résistances et les contre-pouvoirs qui lui

1. *Ibid.*

2. Voir Lawrence Levine, *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis* [1988], Paris, La Découverte, 2010.

sont opposés sont faibles. À des degrés divers selon les contextes nationaux, l'époque contemporaine est de ce point de vue assez largement marquée par l'érosion du pouvoir quasi monopolistique dont l'École avait pu auparavant disposer en la matière, lorsque les ressources culturelles socialement valorisées correspondaient assez étroitement et assez exclusivement à celles que l'institution scolaire se chargeait de transmettre et de valoriser. L'analyse des facteurs de cette érosion constitue aussi un des objets de ce livre.

La thèse défendue dans ce livre n'est donc pas celle d'un effacement de la composante culturelle des différences de classes. Ces différences subsistent, mais elles ne revêtent plus aussi clairement qu'à certaines époques passées la forme de cultures de classe organisées et cohérentes. Et les implications sociales et politiques d'une telle reconfiguration ne sont pas négligeables. Celle-ci interroge à tout le moins la consistance sociologique de classes « en soi », pour adopter la terminologie marxiste, dont l'unité culturelle et symbolique est plus difficile à définir et à identifier. En particulier, l'instabilité de la relation entre contenus culturels et classes comme le brouillage des frontières entre répertoires dans un environnement marqué par la pluralité des instances de socialisation et de prescription rendent l'accumulation et la transmission des ressources culturelles plus incertaine, y compris au sein des catégories sociales les mieux dotées. La multiplication des sources et des formes d'autorité qui définissent les normes de la légitimité culturelle appelle en ce sens, au sein de ces catégories, un travail d'actualisation de ces ressources plus exigeant que dans des contextes de relative fixité de ces normes. Pour le dire autrement, le maintien du privilège culturel des classes supérieures demande un travail spécifique qui n'aurait pas lieu d'être si, d'une période à l'autre ou d'une génération à la suivante les ressources mobilisées demeuraient strictement identiques et fermement indexées sur les normes de la culture scolaire. Mais, en sens inverse, les formes de résistance populaire à la domination et à l'inégalité culturelle sont plus limitées lorsque l'accumulation purement scolaire de ressources culturelles ne suffit plus dans un contexte où une part importante des ressources pertinentes ne transite pas par le canal de l'École.

Introduction

La suite de ce livre développe les questions et les enjeux qui viennent d'être évoqués et qui traversent la vie de sociétés contemporaines qui ont connu au cours des cinquante dernières années un mouvement sans précédent historique de diffusion de la culture et de l'éducation mais qui n'en demeurent pas moins des sociétés de classes, structurées par des inégalités systémiques d'accès aux ressources. Les réflexions qui traversent les différents chapitres qui le composent s'appuient principalement, mais pas exclusivement, sur des données et des résultats qui se rapportent à la situation de la société française contemporaine. La première partie de l'ouvrage en expose le cadre théorique qu'elle situe au croisement des principaux paradigmes de la sociologie de la culture et de l'éducation. La deuxième partie s'intéresse aux conséquences sociales et culturelles de l'expansion scolaire, dont elle interroge en particulier les vertus égalisatrices et émancipatrices. La troisième partie porte sur les caractéristiques de la recomposition des frontières culturelles entre les classes sociales. La quatrième et dernière partie met enfin en relation cette recomposition avec celle des clivages idéologiques et politiques. Les réflexions présentées dans ce livre s'appuient pour partie sur l'analyse secondaire des travaux de sciences sociales consacrées à ces questions au cours des années récentes et sur la présentation ou la synthèse de recherches originales portant sur des données inédites. Les aspects techniques, et notamment statistiques, de ces développements sont mobilisés avec parcimonie, dans le souci d'en rendre la lecture la plus immédiate possible, en renvoyant en annexe électronique certains développements plus spécifiques ou plus détaillés.

Première partie

CHAPITRE 1

Culture et inégalité

En dépit des effets conjugués de l'expansion scolaire et de la multiplication des canaux de diffusion des produits de l'industrie de la culture de masse et du divertissement, qui ont pu contribuer à une certaine uniformisation des styles de vie, des attitudes et des représentations, la culture demeure un puissant marqueur de la diversité des statuts et des identités. De cette diversité, les conceptions anthropologique et sociologique de la culture proposent une approche contrastée. L'approche anthropologique de la culture s'est historiquement constituée contre un certain ethnocentrisme de la tradition universaliste des humanités, celle d'un Matthew Arnold définissant la culture comme « ce qui a été pensé et dit de meilleur dans le monde¹ » auquel elle oppose un relativisme bienveillant qui fonde une approche égalitaire des différences culturelles. L'approche sociologique, qui endosse pour partie la posture relativiste des anthropologues, se montre néanmoins beaucoup plus attentive aux inégalités et aux rapports de pouvoir sous-jacents aux faits culturels. Si les faits culturels ne sont pas hiérarchisés par leurs propriétés intrinsèques, ils le sont en revanche par les propriétés sociales des groupes dont ils émanent.

De fait, la vie culturelle des sociétés contemporaines, même entendue dans le sens étroit du monde des arts et des lettres, est traversée

1. Voir Matthew Arnold, *Culture et anarchie. Essai de critique politique et sociale* [1869], Lausanne, L'Âge d'homme, 1984, p. 31.

de toute part par la question des inégalités. En France, la succession des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français manifeste une forte inertie de l'inégalité des chances d'accès à la culture, du moins dans ses formes les plus légitimes¹. La sociologie des pratiques culturelles demeure en grande partie une sociologie des inégalités culturelles², et ce bien que les thématiques de la diversité et de la contingence des identités et des attitudes apparaissent aussi de plus en plus saillantes³. Les mondes de la production culturelle sont eux aussi généralement et plus encore décrits comme traversés par de puissantes dynamiques inégalitaires⁴. La question des inégalités est aussi de ce fait au cœur de la définition des politiques publiques de la culture, qui sont très largement dominées par l'ambition de démocratisation de l'accès aux arts et à la culture.

Ce chapitre interroge plus largement le rôle de la culture, entendu dans son sens le plus inclusif, englobant l'ensemble des productions, des normes et des représentations symboliques d'une société ou d'un groupe, dans l'origine et la pérennisation des inégalités, en s'arrêtant tout d'abord sur les difficultés conceptuelles et méthodologiques que soulève la définition des inégalités culturelles, et en s'interrogeant ensuite sur la place accordée aux faits culturels dans les théories contemporaines de l'inégalité.

1. Voir notamment Olivier Donnat, « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution (1973-1997) », *Revue française de sociologie*, 1999, p. 111-119 ; id., « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *Culture études*, 5/5, 2009, p. 1-12 ; Philippe Lombardo, Loup Wolff, *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Paris, Ministère de la Culture/Deps, coll. « Culture études », 2020.

2. Voir Philippe Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 2016 ; Id., *Les Métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011.

3. Voir Hervé Glévaec, Michel Pinet, « De la distinction à la diversité culturelle. Éclectismes qualitatifs, reconnaissance culturelle et jugement d'amateur », *L'Année sociologique*, 63/2, 2013, p. 471-508 ; Hervé Glévaec, *La Différenciation culturelle. Genres, savoirs et expériences culturelles*, Latresne, Le Bord de l'eau, 2019.

4. Voir Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées », 2002.

QU'EST-CE QU'UNE INÉGALITÉ CULTURELLE ?

Le vocabulaire de la culture et celui de l'inégalité ne font pas nécessairement bon ménage. La tradition anthropologique constituée au siècle dernier dans le sillage des travaux du courant « culture et personnalité », qui se donnait pour objet l'étude de la diversité des systèmes symboliques, des représentations et des usages attachés à la variété des groupes et des communautés humaines, invite à ne pas assimiler la différence culturelle à une inégalité¹. Il existe cependant deux types de situations dans lesquelles la différence culturelle s'inscrit dans une relation inégale.

La première situation correspond au cas où les normes, les représentations et les habitudes propres à certains groupes ou certaines catégories de personnes placent leurs membres en état de subordination ou d'exclusion. Du fait des traits culturels dont ils sont porteurs, ceux-ci se voient durablement privés d'accès à un certain nombre de ressources et d'opportunités, et plus ou moins assujettis et dépossédés du contrôle de leur existence. Dans cette situation, la différence culturelle est bien à l'origine d'une inégalité.

La seconde situation est celle où des individus ou des groupes sont en concurrence pour l'accès à des biens culturels ou symboliques qu'ils s'accordent, à tort ou à raison, à juger désirables. Dans cette seconde situation, l'inégalité est le produit de cette rivalité.

1. Cette tradition est fondée sur une définition de la culture conçue comme un ensemble d'éléments symboliques, à commencer par la langue, et de représentations propres à une communauté, un groupe, un peuple ou une nation, dont elle définit une « personnalité de base » dont les traits se retrouvent chez l'ensemble de ses membres, pour reprendre la définition de l'anthropologue américain Franz Boas (voir Franz Boas, *Race, Language and Culture*, New York, Macmillan, 1940), que l'on peut considérer comme l'inspirateur originel du courant « culture et personnalité ». Ce courant s'épanouira par la suite entre 1930 et 1940 à travers les travaux de Ruth Benedict, Margaret Mead, Ralph Linton et Abraham Kardiner. Sur la généalogie et la postérité de ce courant, voir Régis Meyran, Valéry Rasplus, *Les Pièges de l'identité culturelle*, *op. cit.*, part. I, chap. II, p. 33-45.

Ces deux types de situations alimentent deux revendications distinctes. Celle de l'égalité d'accès aux ressources culturelles utiles et/ou désirables et celle de l'égalité de traitement des différents types de ressources ou de propriétés culturelles.

Du relativisme au culturalisme

L'approche relativiste des faits culturels se heurte à l'idée que la variété des attitudes, des normes et des représentations qui ont cours au sein d'une société seraient inégalement adaptées à l'accomplissement personnel et à la cohésion sociale. Certaines dispositions, certains types de comportements, certaines attitudes, certains traits de caractère favoriseraient l'intégration ou la réussite sociale tandis que d'autres y feraient obstacle. Ce type de raisonnement a souvent été mobilisé pour analyser les situations d'inégalité durable et systématique que subissent certains groupes. Aux États-Unis, cet argumentaire est couramment appliqué depuis les années 1960 au sort des minorités ethniques et de diverses catégories de populations plus ou moins marginalisées. Les travaux qui se réclament de cette orientation qualifiée de culturaliste ont en commun d'éclairer la structure inégalitaire de la société par l'étude des dispositions culturelles de leurs membres. Popularisée par l'ouvrage éponyme d'Oscar Lewis, l'idée de culture de la pauvreté en constitue l'illustration emblématique¹. L'expression recouvre chez Lewis, dans une enquête monographique menée auprès d'une famille portoricaine de New York, un ensemble cohérent de normes et d'attitudes (repli sur le présent, abaissement des aspirations) constitutives d'une sous-culture ayant pour effet d'enfermer les individus dans ce qui, à l'origine formé en réaction à des circonstances extérieures défavorables (comme les difficultés d'accès à l'emploi ou la raréfaction des opportunités de promotion sociale), perpétue en se transmettant de

1. Voir Oscar Lewis, *La Vida. A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*, New York, Random House, 1966.

génération en génération l'état de pauvreté au gré de circonstances changeantes¹.

Ce penchant culturaliste rencontre un certain écho dans le débat public. En France, la mobilisation d'arguments fondés sur les causes culturelles de la délinquance, des conduites addictives ou de l'échec scolaire, a ainsi connu un certain regain d'intérêt au début des années 2010, à la faveur notamment de la publication de l'ouvrage d'Hugues Lagrange « le Dénî des cultures », qui tendait à relier l'incidence des faits de délinquance chez les adolescents d'origine subsaharienne aux styles éducatifs attachés à la famille polygame². La popularité de l'argumentaire culturaliste se manifeste aussi sur le terrain des questions géopolitiques, lorsque celles-ci sont abordées dans les termes de la confrontation entre modèles culturels irréductibles, sur le modèle du « choc des civilisations » de Samuel Huntington³.

Sur le plan politique cet argumentaire est couramment repris, en Amérique du Nord comme en Europe, dans les milieux ultra-conservateurs. En France, le discrédit dont l'approche culturaliste fait l'objet dans les milieux académiques n'est de ce point de vue pas sans rapport avec la dérive identitaire et parfois ouvertement raciste à laquelle la mobilisation de l'argument culturel a donné lieu depuis une quarantaine d'années dans divers cercles de réflexion d'extrême droite, tels que le Groupement de recherche et d'études pour la civilisation européenne (Grece) réuni en France par Alain de

1. À peu près à la même époque, le rapport Moynihan mettait en avant la dissolution des normes et des structures familiales au sein de la communauté afro-américaine comme cause profonde de la pauvreté au sein de cette communauté. Voir Daniel P. Moynihan, *The Negro Family: The Case for National Action*, New York, U.S. Government Printing Office, Office of Policy Planning and Research, U.S. Department of Labor, 1965.). Pour un passage en revue des controverses autour de l'idée de culture de la pauvreté et ses prolongements politiques, voir Nicolas Duvoux, « Repenser la culture de la pauvreté », *La Vie des idées*, 5 octobre 2010 (www.laviedesidees.fr/Repenser-la-culture-de-la-pauvrete.html).

2. Voir Hugues Lagrange, *Le Dénî des cultures*, Paris, Seuil, 2010.

3. Voir Samuel P. Huntington, *Le Choc des civilisations* [1996], Paris, Odile Jacob, 1997.

Benoist depuis les années 1970 autour de l'idée de culture « indo-européenne » et de « race blanche » comme vecteurs d'identité irréductible des sociétés européennes¹.

Ces approches ont suscité de nombreuses controverses. On leur reproche tout d'abord une conception assez extrême d'un individu enfermé dans des systèmes normatifs incorporés, dont les comportements seraient totalement déterminés par les traits culturels de son groupe d'appartenance, conception somme toute peu réaliste, au regard de la pluralité et la complexité des expériences socialisatrices qui façonnent les traits culturels des personnes concrètes. L'orientation culturaliste de l'explication des faits sociaux est aussi fortement critiquée pour le penchant à l'essentialisation de particularismes culturels détachés de tout contexte social et historique. Elle a pour corollaire une tendance à la naturalisation des inégalités, dont elle tend à imputer la responsabilité aux dispositions et aux attitudes de ceux qui en font principalement les frais, selon cette tendance à « blâmer les victimes » caractéristique d'une certaine rhétorique conservatrice².

Désirabilité et légitimité

L'approche sociologique des inégalités culturelles prend le contre-pied du penchant essentialiste de l'approche culturaliste. Elle ne réduit pas l'individu à cet être hypersocialisé, totalement déterminé par les caractéristiques du groupe et réduit à une collection de traits immuables. Elle prend en considération la pluralité des réseaux de socialisation et des influences qui s'exercent sur l'individu. Elle inscrit les faits culturels dans les relations de coopération, de rivalité et de pouvoir qui traversent la vie sociale où ils fonctionnent comme des marqueurs d'identité sociale, générationnelle, ethnique,

1. Sur ces questions, voir Régis Meyran, Valéry Rasplus, *Les Pièges de l'identité culturelle*, op. cit., part. II, chap. II, p. 85-97.

2. Voir William Ryan, *Blaming the Victim*, New York, Vintage Books, 1976.

religieuse, sexuelle, etc. qui se manifestent dans l'ordre des manières de parler (vocabulaire, tournures syntaxiques, accents), des habitudes alimentaires ou vestimentaires, des valeurs morales et des croyances, des goûts et des normes esthétiques.

L'approche sociologique des inégalités culturelles met ainsi en lumière la hiérarchisation des faits culturels produite par les relations entre des groupes porteurs de goûts et de manières de faire et de penser, de valeurs, de registres d'expression et de styles de vie hétérogènes. Selon cette approche, l'inégalité n'est pas inhérente aux propriétés intrinsèques des traits culturels d'un individu ou d'un groupe. Elle est l'expression d'une relation de pouvoir dont il résulte que certaines ressources culturelles sont socialement plus désirables et plus légitimes que d'autres. Autrement dit, l'inégalité n'est pas le produit de la culture et des différences culturelles, mais celui de la double rivalité pour la définition des ressources culturelles désirables et pour l'accès à ces ressources. Du fait de cette double rivalité, la mesure des inégalités culturelles se heurte à l'instabilité de ses critères. Alors que la mesure des inégalités de richesse peut prendre appui, au prix certes d'opérations de conversion et d'actualisation plus ou moins complexes, sur des critères relativement stables et universels, la mesure des inégalités culturelles doit composer avec le caractère intrinsèquement changeant des normes de la légitimité et de la désirabilité sociale des biens culturels qui varient d'une société et d'une époque à l'autre. Comme il en sera question dans la troisième partie du livre, l'époque contemporaine est ainsi pour partie caractérisée par un certain effacement de la norme de légitimité culturelle associée à l'opposition de la culture savante et des humanités, d'un côté, à la culture populaire et aux industries de la culture de masse, de l'autre, au profit d'une norme émergente davantage fondée sur l'ouverture à la diversité culturelle et à l'altérité.

L'approche sociologique des inégalités culturelles se divise encore en deux branches principales que distingue l'attention prêtée à la double rivalité dont il vient d'être question. Une grande partie des travaux et réflexions sur les questions d'inégalité culturelle porte

sur la mesure de l'inégalité d'accès aux ressources culturelles, l'analyse de ses causes et de ses conséquences, sans interroger pour autant l'origine de la désirabilité sociale des ressources en question. L'étude de la construction sociale du périmètre des ressources perçues comme désirables et légitimes constitue la seconde branche de l'approche sociologique des inégalités culturelles. Elle est au cœur de la sociologie « critique » de la culture et de l'éducation bâtie dans le sillage des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui se donnaient pour objet la déconstruction de l'arbitraire social des normes culturelles et éducatives qui proviendrait de la capacité des classes dominantes à imposer au reste de la société la croyance en la supériorité des ressources culturelles auxquelles celles-ci ont un accès privilégié¹. L'articulation souvent problématique de ces deux branches de l'approche sociologique des inégalités culturelles est au cœur de la réflexion développée dans cet ouvrage et il y sera fréquemment fait référence dans les chapitres suivants.

Inégalité d'accès et inégalité de traitement

Les deux variantes de l'approche sociologique des inégalités culturelles dont il vient d'être question alimentent deux registres distincts et à certains égards opposés de réactions aux inégalités et à leurs effets. La tension entre ces deux registres se manifeste à la fois dans les revendications des groupes sujets à ces inégalités et dans l'élaboration des mesures de politique publique dédiées à leur réduction.

La mise en évidence de la distribution inégale de ressources culturelles ou éducatives alimente logiquement une revendication d'égalité d'accès. Cette revendication se traduit par des politiques dont l'efficacité est principalement conditionnée par l'identification adéquate des processus à l'origine des disparités observées. Dans le

1. Voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit, 1970.

domaine de l'éducation, la logique de l'inégalité d'accès alimente une pluralité de doctrines politiques et pédagogiques, qui portent notamment sur le choix des outils et des méthodes d'enseignement. Cette logique de l'inégalité d'accès soulève aussi la question des moyens alloués à l'éducation et de leur répartition, à l'origine par exemple, en France, des politiques d'éducation prioritaire (« zones » puis « réseau » d'éducation prioritaire – ZEP et REP) ou des mesures ciblant la modulation de la taille des classes ou des établissements, les moyens matériels mis à leur disposition, mais aussi les modalités du recrutement et de la formation des maîtres. Dans le domaine culturel, la logique de l'inégalité d'accès inspire assez largement les choix de politique tarifaires des établissements de diffusion culturelle, les choix d'implantation et de répartition territoriale des équipements, l'élaboration et la mise en place de politiques de médiation culturelle ou de sensibilisation adressées aux populations les plus éloignées de l'offre culturelle.

Aux revendications et aux mesures fondées sur cette logique de l'égalité d'accès s'opposent les revendications et les mesures fondées sur l'égalité de traitement. L'inégalité n'est plus envisagée ici sous l'angle des disparités dans la distribution des ressources culturelles mais sous l'angle du traitement accordé aux plus désirables et légitimes d'entre elles, au détriment d'autres ressources jugées moins désirables et légitimes. La logique de l'égalité de traitement questionne l'arbitraire social du périmètre des ressources culturelles valorisées dont elle revendique l'extension à d'autres catégories de ressources. En matière culturelle, cette logique d'égalité de traitement inspire les politiques centrées sur l'élargissement du périmètre des répertoires artistiques et culturels subventionnés et encouragés au-delà du seul domaine des arts consacrés et de la culture savante, à travers la valorisation des cultures populaires et l'expression des minorités, notamment¹. En matière éducative, elle évoque certaines

1. Cette logique d'égalité de traitement évoque aussi les politiques de démocratie culturelle opposées aux politiques de démocratisation de la culture. Voir Lise Santerre, « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle », *in* Guy Bellavance

orientations pédagogiques centrées sur l'élève et la construction des savoirs et des compétences à partir des propres expériences de l'élève, par opposition aux pédagogies centrées sur la transmission du savoir par l'enseignant¹.

CULTURE, STRATIFICATION SOCIALE
ET RAPPORTS DE CLASSES

Si l'on replace les questions culturelles dans le cadre plus large de la réflexion sur la structure inégalitaire des sociétés contemporaines, la contribution que les inégalités culturelles apportent à la formation des inégalités globales peut être envisagée, comme le suggère la sociologue américaine Maria Charles, à travers les trois questions suivantes : quel rôle les ressources culturelles des acteurs jouent-elles dans l'allocation des positions sociales ? Comment la culture participe-t-elle à l'édification et au maintien des frontières entre les groupes sociaux ? Comment la culture contribue-t-elle à légitimer les inégalités² ? L'analyse contemporaine des inégalités sociales apporte des réponses très variables à ces trois questions. Envisagée dans les termes de la stratification sociale, la culture apparaît comme une ressource parmi d'autres pour laquelle les individus entrent en

(dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*, Sainte-Foy, Presses de l'université de Laval, 2000.

1. Pour une définition des principes de la pédagogie centrée sur l'élève ou « l'apprenant », voir Maryellen Weimer, *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, New York, John Wiley & Sons, 2002, qui insiste sur la spécificité du rôle dévolu à l'enseignant comme facilitateur et collaborateur plutôt que comme source de connaissance et l'encouragement à l'autonomie de l'élève par rapport au professeur. Pour une revue critique de cette orientation pédagogique, voir Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?*, New York, Guilford Publications, 2000.

2. Voir Maria Charles, « "Culture and Inequality: Identity, Ideology, and Difference" in "Postascriptive Society" », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 619/1, 2008, p. 41-58.

compétition les uns avec les autres et qui contribue à hiérarchiser les positions occupées. Les approches en termes de classes sociales sont diversement attentives au rôle de la culture, relativement subordonné dans la théorie marxiste classique et reliée davantage à la nation de statut social chez Max Weber. La conception multidimensionnelle des classes développée par Pierre Bourdieu dans *La Distinction*, qui n'est du reste pas explicitement formulée comme une théorie des classes sociales, accorde quant à elle aux ressources culturelles une place sans équivalent dans les théories concurrentes de l'inégalité.

La stratification sociale de l'accès aux ressources

Il est d'usage de distinguer deux grandes manières d'envisager les inégalités, les approches graduelles et continuistes, d'un côté, les approches relationnelles et catégorielles de l'autre. Les premières correspondent plutôt à la notion de stratification sociale, les secondes correspondent davantage à la notion de classes sociales et de rapports entre les classes¹. Dans leur expression la plus simple, les approches continuistes de la stratification sociale envisagent les inégalités à travers l'accès hiérarchisé à différentes catégories de ressources, matérielles et immatérielles : revenu, patrimoine, éducation, prestige. Dans cette perspective, les ressources éducatives et culturelles participent à déterminer la position occupée dans l'échelle sociale². L'éducation peut ainsi s'envisager dans les termes de la théorie du capital humain comme un investissement orienté vers l'acquisition d'atouts et de compétences, de connaissances et d'expériences utiles

1. Cette distinction correspond aussi à l'opposition qu'établissait Stanislaw Ossowski entre schéma de gradation et schémas de dépendance. Voir Stanislaw Ossowski, *Class Structure in the Social Consciousness*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1963.

2. Cette perspective renvoie notamment au modèle dit du *status attainment* de Peter Blau et Otis Duncan, selon lequel le statut social d'une personne est influencé à la fois par des facteurs qui dépendent de ses réalisations, comme son niveau d'éducation, et par des facteurs hérités, comme le revenu familial, l'origine sociale ou ethnique et le genre. Voir Peter M. Blau, Otis Dudley Duncan, *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley & Sons, 1967.

à l'activité productive et au bien-être de la collectivité, mais qui sont aussi à l'origine d'avantages individuels dans la conquête de positions professionnelles et d'opportunités économiques et sociales¹.

Le volume de capital humain est aussi conditionné par la condition physique, l'état de santé ainsi que par un ensemble de compétences sociales (savoir-faire relationnels, confiance en soi, manières de s'exprimer, de se vêtir, de se comporter, etc.) qui peuvent être partiellement liées au niveau d'éducation mais ne lui sont pas nécessairement directement imputables². Ce capital donne lieu à rétribution lorsqu'il est investi dans des activités de production marchande, mais il est aussi valorisable dans d'autres arènes de la vie sociale (mariage, famille, sociabilité amicale). Toute ressource culturelle associée à une compétence utile dans quelque sphère sociale que ce soit peut ainsi s'entendre comme composante du capital humain. Connaissance et goûts pour les arts ou la littérature, activités sportives, goût des voyages, maîtrise de langues rares, etc. Culture et capital humain ne se confondent assurément pas, mais le capital humain se compose en partie de ressources d'ordre culturel.

Les formes plus élaborées des analyses de la stratification sociale insistent sur la combinaison de ses différentes dimensions (revenu, éducation, culture, prestige), qui peuvent en certains cas s'avérer contradictoires. Une position élevée dans l'échelle du capital humain, même dûment attestée par les diplômes correspondants, ne se traduit pas nécessairement par une position équivalente dans l'échelle des revenus ou du prestige, comme on le voit par exemple dans le cas des professions scientifiques qui, dans nombre de pays, figurent à un niveau élevé de l'échelle de prestige des différentes professions, sans que le niveau de revenu qui leur est attaché soit nécessairement situé à une hauteur équivalente dans l'échelle des rémunérations. En sens inverse, un revenu ou un prestige élevé ne va pas nécessairement de pair avec un niveau d'éducation élevé, comme on le voit notamment

1. Voir Gary Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press, 1964.

2. *Ibid.*

sur certains marchés du travail très spécifiques dans le domaine du sport et des arts, soumis à une économie de la notoriété qui rétribue très fortement de petites différences de compétence ou de talent¹.

Ces situations nourrissent les phénomènes assez fréquents d'incohérence statutaire² qui constituent un des obstacles majeurs à l'existence des communautés d'intérêts et d'expérience organisées et cohérentes attachées, dans d'autres approches de la formation des inégalités, à la notion de classe sociale. Alors que les approches stratificationnistes s'en tiennent à la description d'inégalités entre positions hiérarchisées par l'accès différencié des individus à différentes catégories de ressources, matérielles et immatérielles, les approches en termes de classes portent sur l'analyse structurelle des relations entre des groupes. Dans ces approches, l'inégalité est le produit des relations attachées au système des positions occupées dans la vie économique et sociale, qui conditionne l'accès inégal aux ressources de collectifs qui ne se réduisent pas à l'agrégation des conduites individuelles. La manière d'envisager la contribution des ressources culturelles à la fabrique des inégalités varie très fortement, dans cette perspective, selon les traditions théoriques. Assez limitée dans les approches marxistes traditionnelles, plus affirmée dans les théories alternatives des classes sociales.

La superstructure culturelle des rapports de classe

La culture occupe en première analyse une place assez limitée dans la théorie marxiste des classes sociales, où la division en classes de la société est entièrement déterminée par la structure des rapports de production, c'est-à-dire par le rapport antagoniste qu'engendrent l'asymétrie du contrôle de la propriété des moyens de production et le mécanisme d'extraction de la plus-value du travail qui est au

1. Voir par exemple Pierre-Michel Menger, *Portrait de l'artiste en travailleur*, *op. cit.*

2. Voir Gerhard E. Lenski, « Status Crystallization: A Non-Vertical Dimension of Social Status », *American Sociological Review*, 19/4, 1954, p. 405-413.

cœur de la dynamique d'accumulation du capital¹. Dans sa forme initiale, celle du *Manifeste*, la structure de classes est définie par l'opposition binaire entre la bourgeoisie, qui détient le capital, et le prolétariat, qui ne dispose que de sa force de travail, dont l'exploitation est source de profit². Dans certains de ses écrits ultérieurs, Karl Marx rectifie cette description binaire pour tenir compte de la complexité des sociétés réelles³. Mais même dans ses versions les plus élaborées, la conception marxiste des classes demeure fondamentalement matérialiste. Elle distingue l'« infrastructure » matérielle des rapports de production de la « superstructure » idéologique, culturelle et juridique des rapports symboliques entre les classes sociales, pour reprendre la formulation énoncée dans la préface de la *Critique de l'économie politique*⁴. Il peut certes exister des « cultures de classes », mais celles-ci ne sont que des manifestations dérivées du substrat matériel de la structure des rapports de production.

Encore faut-il avoir à l'esprit que la manifestation de traits culturels propres à chaque classe, qui renvoie à la formation d'une conscience de classe, n'a pas de caractère automatique. Ce processus de subjectivation de la classe, qui n'est pas seulement indexé à l'expression d'un sentiment d'appartenance ou d'identité, mais s'inscrit dans un ensemble de pratiques et d'attitudes diffuses, demeure

1. Dans sa formulation la plus simple, la conception marxiste de la plus-value du travail correspond à la différence entre la quantité de valeur ajoutée par le travailleur à la marchandise initiale par le travail de transformation qu'il exerce sur elle et la valeur de la force de travail nécessaire pour assurer la reproduction de sa force de travail, matérialisée par son salaire, c'est-à-dire le travail qu'il lui faut fournir pour satisfaire ses besoins et se reproduire. Cette différence correspond à un sur-travail effectué pour le compte du détenteur du capital, littéralement, une plus-value du travail que le capitaliste s'approprie et qui est à la base du profit et du cycle d'accumulation du capital.

2. Voir Karl Marx, Friedrich Engels, *Manifeste du parti communiste* [1848], Paris, Le livre de poche, 2012.

3. Voir par exemple la structure en sept classes décrite dans *Les Luites de classes en France* : aristocratie financière, bourgeoisie industrielle, bourgeoisie commerçante, petite bourgeoisie, paysannerie, prolétariat et sous-prolétariat. Voir Karl Marx, *Les Luites de classes en France* [1850], Paris, Gallimard, 2002.

4. Voir Karl Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique* [1859], Paris, Éditions sociales, 1972.

hautement incertain¹. C'est ce que souligneront, au xx^e siècle, les philosophes de l'École de Francfort, en revisitant le concept marxiste d'aliénation ou de fausse conscience². Selon ces auteurs, l'exploitation subie par la classe ouvrière dans la sphère de la production se prolonge dans la sphère de la consommation à travers la diffusion par les médias de masse, la publicité et l'industrie de la culture d'aspirations et de représentations standardisées qui participent à l'élaboration d'une vision illusoirement unifiée d'une société débarrassée de son antagonisme de classes³.

Le renouveau de la pensée marxiste sur la composante culturelle des rapports sociaux est fortement lié à l'œuvre d'Antonio Gramsci⁴. Gramsci est, dans la sphère marxiste, le premier auteur à soulever ouvertement, au début des années 1930, la question du déterminisme économique. Plus précisément, Gramsci rejette l'interprétation univoque de la relation entre infrastructure et superstructure, qui reste dominante chez les penseurs marxistes de son temps, et souligne l'importance et l'autonomie de la sphère culturelle dans les rapports de pouvoir, à travers notamment le concept d'hégémonie. Il ne rejette pas pour autant le cœur de l'analyse marxiste, qui situe les rapports de production et d'exploitation au fondement de la structure des classes sociales. Mais pour Gramsci, l'antagonisme de classes ne s'y réduit pas. Il s'appuie aussi sur l'imposition d'une

1. C'est en particulier la thèse défendue par le sociologue américain Rick Fantasia, qui montre que la conscience de classe est un processus social émergent, plus diffus et plus complexe que la revendication collective d'une identité. Voir Rick Fantasia, « From Class Consciousness to Culture, Action, and Social Organization », *Annual review of sociology*, 21/1, 1995, p. 269-287.

2. La relation entre le concept marxiste d'aliénation, qui désigne la situation du travailleur dépossédé du contrôle sur son travail et le produit de son travail, dans la logique du rapport de production capitaliste, et la notion de fausse conscience évoque la fonction de l'idéologie, qui procède de l'adhésion des exploités à la représentation subjective du monde des exploités. Elle a inspiré divers auteurs situés dans la postérité de Marx. Voir Georg Lukacs, *Histoire et conscience de classe* [1923], Paris, Minuit, 1960. Voir aussi Joseph Gabel, *La Fausse Conscience*, Paris, Minuit, 1962.

3. Voir Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *La Dialectique de la raison*, op. cit.

4. Pour une introduction synthétique à l'œuvre d'Antonio Gramsci, voir George Hoare, Nathan Sperber, *Introduction à Antonio Gramsci*, Paris, La Découverte, 2013.

vision du monde qui ne repose pas seulement ni même principalement sur la contrainte. La lutte des classes se déroule donc aussi sur le terrain des idées et des représentations. Historiquement, la domination de la bourgeoisie procède ainsi à la fois de la conquête du pouvoir économique et de la construction d'une hégémonie culturelle qui rompt avec les valeurs de l'Ancien Régime, à travers la mise en cause des privilèges de la naissance et la valorisation du mérite personnel, notamment, dont l'emprise va bien au-delà des frontières de la bourgeoisie. Les luttes émancipatrices de la classe ouvrière passent selon Gramsci par la construction d'une contre-hégémonie, qui s'enracine dans la culture du peuple, rompt avec les valeurs de la bourgeoisie et s'appuie aussi sur l'action des intellectuels, à laquelle Gramsci accorde une importance prépondérante.

La pensée de Gramsci a constitué une source d'inspiration directe du courant des *cultural studies*, né au sein du Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham dans le sillage de Richard Hoggart¹ et Raymond Williams². Les auteurs issus de cette tradition accordent une attention particulière aux mouvements contre-culturels de la jeunesse ouvrière³, mais aussi aux produits de l'industrie de la culture de masse et des médias⁴. Ils partagent avec Gramsci le souci des relations entre pouvoir et culture, en soulignant l'autonomie relative de la sphère culturelle, dans laquelle les classes populaires parviennent à construire des stratégies de résistance à la domination subie dans l'ordre des relations économiques.

1. Voir Richard Hoggart, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* [1957], Paris, Minuit, 1970.

2. Voir Raymond Williams, *Culture and Society*, Londres, Chatto and Windus, 1958.

3. Voir les travaux de Paul Willis, introduits en France dans les années 1970 : Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24/1, 1978, p. 50-61 ; id., *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* [1977], Marseille, Agone, 2011.

4. Voir par exemple Dick Hebdige, *Sous-culture. Le sens du style* [1979], Zones, 2008. Pour une synthèse et un prolongement de cette tradition en France, voir Éric Maigret, Éric Macé (dir.), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, coll. « Médiacultures », 2005.

On retrouve cette même attention à l'autonomie des cultures dominées chez Edward P. Thompson, le grand historien de la classe ouvrière britannique qui souligne l'autonomie relative de la culture ouvrière à l'égard de la culture dominante mais aussi à l'égard de son substrat matériel¹.

La relégation des ressources culturelles dans l'analyse des relations inégalitaires entre les classes sociales subit un autre ordre de révision dans les prolongements contemporains de la théorie marxiste des classes sociales, qui coïncide avec la survenue de la phase postindustrielle du capitalisme (capitalisme financier et « informationnel² »). Les transformations contemporaines du capitalisme s'accompagnent d'un développement des tâches d'expertise et d'encadrement qui ne reposent plus centralement sur l'exploitation de la force physique du travail et d'un démembrement des structures organisationnelles de la grande industrie qui ne cadrent plus avec le modèle caporaliste de management du travail d'atelier³. Le schéma de classes proposé par le sociologue américain d'inspiration marxiste Erik Olin Wright s'accorde bien, dans ses versions successives, avec la logique de ces transformations. Formulé à l'origine à la fin des années 1970 et révisé en 1985 et 1997, le modèle proposé par Erik Olin Wright s'appuie sur la distinction de trois critères qui correspondent davantage à la structure contemporaine des rapports de classes que le schéma marxiste classique, dont il reprend le critère central de la propriété du capital auquel s'ajoutent les critères de la maîtrise des compétences d'expertise et celui du contrôle des

1. Voir Edward Palmer Thompson, *La Formation de la classe ouvrière anglaise* [1963], Paris, Seuil, 2012.

2. La notion de « capitalisme informationnel » a été proposée par Manuel Castells. Elle désigne l'étape du développement du capitalisme marquée par sa financiarisation et la circulation accélérée des signes (monétaires, d'information, etc.), des biens et des personnes, corrélée à la multiplication des réseaux de transport et de communication et au développement des technologies numériques. Voir Manuel Castells, *L'Ère de l'information*, t. I : *La Société en réseaux*, Paris, Fayard, 1998.

3. Sur la transformation des modèles organisationnels du capitalisme tardif, voir Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

ressources organisationnelles¹. Sur cette base, le schéma proposé distingue douze catégories dont la délimitation suggère nettement la dimension culturelle des ressources attachées aux deux derniers critères, qui ne relèvent pas du contrôle matériel des moyens de production².

La postérité de l'analyse marxiste des classes sociales trouve enfin dans les travaux d'Aage B. Sørensen un prolongement qui s'accorde encore davantage à la prise en compte de la dimension culturelle de l'inégalité³. Sørensen propose une généralisation de la conception marxiste des classes sociales fondée sur le critère de l'antagonisme d'intérêts associé à la relation d'exploitation à travers la notion d'« actif producteur de rente », dont le capital, dans sa forme physique ou dans sa forme financière, n'est qu'une modalité parmi d'autres. Selon cette conception, tous les actifs patrimoniaux n'entrent pas dans la définition d'un rapport de classes. Seuls les actifs dont la détention procure une rente au détriment d'autrui possèdent cette propriété. Autrement dit, toute richesse n'est pas source d'exploitation. Seules le sont les ressources dont la détention crée non seulement une inégalité structurelle et durable, mais crée de surcroît un avantage pour ceux qui en disposent au prix d'un désavantage pour ceux n'en disposent pas. Parmi ces ressources, Sørensen identifie les rentes liées au contrôle de l'offre (par exemple, les rentes de monopole), les rentes liées au contrôle ou à la rétention d'information, mais aussi les rentes liées à aux aptitudes ou au talent ou encore les rentes liées aux diplômes ou à la compétence certifiée,

1. Voir Erik Olin Wright, *Class, Crises and the State*, Londres, New Left Books, 1978 ; id., *Classes*, Londres, New Left Books, 1985 ; id., *Class Counts: Comparative Studies in Class Analyses*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

2. Dans sa version la plus aboutie, le schéma d'Erik Olin Wright comprend les douze catégories suivantes : trois catégories de propriétaires indépendants (bourgeoisie, petits employeurs, petite bourgeoisie) auxquelles s'ajoutent neuf catégories de travailleurs salariés (managers experts, superviseurs experts, experts non managers, managers semi-qualifiés, superviseurs semi-qualifiés, travailleurs semi-qualifiés, managers non qualifiés, superviseurs non qualifiés, prolétaires)

3. Voir Aage B. Sørensen, « Toward a Sounder Basis for Class Analysis », *American Journal of Sociology*, 105/6, 2000, p. 1523-1558.

qui ont trait, au moins pour partie, à des ressources culturelles. Cette théorie de la rente reprend en le généralisant le raisonnement proposé au début des années 1980 par le sociologue néomarxiste John E. Roemer qui inscrivait lui aussi les bénéfices tirés de l'éducation dans une relation d'exploitation¹.

*La culture comme frontière
et comme marqueur de statut*

L'approche wébérienne des classes diffère de l'approche marxiste par l'autonomie qu'elle confère à trois ordres distincts de stratification sociale qui, pour n'être pas parfaitement indépendants les uns des autres, n'en sont pas moins distincts : ordre économique des classes, ordre social des groupes de statut ou de prestige, ordre politique des partis². La définition wébérienne des classes sociales distingue conceptuellement les « classes de possession » et les « classes de production », qui sont toutes deux divisées en classes privilégiées, classes négativement privilégiées et, en position intermédiaire, classes moyennes. La combinaison de ces deux niveaux d'analyse conduit *in fine* à distinguer quatre classes : « la classe ouvrière », « la petite bourgeoisie », « les techniciens » et « les possédants ». La distinction conceptuelle que Weber établit entre l'ordre des possessions et l'ordre de la production a pour corollaire que la structuration en classes ne dépend pas exclusivement des relations de production, mais aussi des relations de marché pour l'accès à divers types de possessions et d'opportunités. Dès lors, la relation entre les classes n'est pas nécessairement définie par le conflit et

1. Voir John E. Roemer, « Property Relations vs. Surplus Value in Marxian Exploitation », *Philosophy & Public Affairs*, 1982, p. 281-313. Ces diverses variantes de l'analyse marxiste décrivent toutefois des formes d'exploitation qui n'entrent pas dans le cadre de la définition de l'exploitation capitaliste, qui suppose l'extraction de plus-value fondée sur la propriété du capital physique.

2. Sur ces questions, voir chap. IV : « Ordres et classes » de l'édition française d'*Économie et société*, t. 1, Paris, Plon, 1971.

l'antagonisme d'intérêts dans la sphère des rapports de production, qui n'est pas occulté, mais qui n'est pas exclusif de relations de coopération. En outre, les classes sont définies nominalement par un certain nombre de critères objectifs qui ne vont pas nécessairement de pair avec une conscience collective ou une identité subjective de classe indexées sur la coalescence des intérêts individuels en un intérêt supérieur du groupe.

À côté de cet ordre économique des classes, Weber introduit l'ordre social des « groupes de statut » fondé sur le prestige attaché à la naissance, à la profession, au mode de vie ou au niveau d'instruction. C'est de cet ordre statutaire que relève principalement la dimension culturelle des inégalités. Dans une série de travaux menés au début des années 2000, Tak Wing Chan et John Goldthorpe prétendent d'ailleurs que les styles de vie, les goûts, les habitudes culturelles seraient davantage redevables d'une analyse en termes de compétition statutaire qu'en termes de rapports de classes, contrairement par exemple au vote, dont les enjeux s'enracinent directement dans les intérêts de classe¹. Ainsi, cette compétition statutaire, qui n'est pas sans évoquer les effets d'imitation analysés à peu près à la même époque par Veblen dans ses réflexions sur la dimension ostentatoire de la consommation et des styles de vie², se déroulerait en marge des rapports de classes proprement dits, et ce qui se joue en la matière serait davantage de l'ordre de l'émulation que du conflit.

Le troisième ordre, enfin, celui des partis, renvoie à la formation de groupements dédiés à la conquête ou l'influence du pouvoir. La distinction conceptuelle entre classe, statut et parti n'exclut pas une assez forte convergence de ces trois ordres de stratification dans la réalité des groupes sociaux concrets, comme on le voit dans certaines opérationnalisations contemporaines de la notion de classe

1. Voir Tak Wing Chan, John H. Goldthorpe, « Class and Status: The Conceptual Distinction and its Empirical Relevance », *American Sociological Review*, 72/4, 2007, p. 512-532.

2. Voir Thorstein Veblen, *Théorie de la classe de loisir* [1899], Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1970.

qui s'inspirent de cette tradition. C'est notamment le cas du schéma de classes élaboré par John Goldthorpe et deux de ses collègues, Robert Erikson et Lucienne Portocarrero à la fin des années 1970¹, généralement désigné par l'acronyme EGP. Ce schéma de classe est au fil des ans devenu, à l'échelle internationale, le mode dominant de codification des classes sociales, dans les études sociologiques, mais aussi dans la statistique publique, au point que la nomenclature européenne des professions et catégories socioprofessionnelles dite nomenclature ESeG (European Socioeconomic Groups) élaborée au sein de la direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire (Eurostat), en est une émanation très directe².

Dans le schéma EGP comme dans la nomenclature ESeG, la classe sociale est référée à la classification des groupes de professions, à travers le critère de la nature de la relation d'emploi, qui distingue les catégories relevant d'un contrat de travail et de celles qui relèvent ce que Goldthorpe désigne par la notion de « relation de service ». Alors que le contrat de travail, qui s'applique prioritairement aux métiers d'exécution les moins qualifiés, repose sur l'échange d'un certain montant de salaire contre une certaine quantité d'heures de travail qui fait l'objet d'un contrôle très strict et confère une faible marge d'autonomie à l'exécutant dans l'exercice de sa tâche, la relation de service s'applique à toutes les activités, moyennement ou hautement qualifiés, pour lesquelles l'échange s'établit sur la base d'une plus grande autonomie et d'un contrôle beaucoup plus relâché de l'exécution de tâches plus qualifiées, dont la mesure s'effectue davantage à l'aune de la prestation effectuée qu'à celle de la quantité

1. Voir Robert Erickson, John Goldthorpe, Lucienne Portocarrero, « Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies », *British Journal of Sociology*, 30/4, 1979, p. 415-441.

2. Sur la genèse conflictuelle de cette nomenclature et sa filiation goldthorpienne, voir C. Brousse, « Réflexion sur la nomenclature socio-économique européenne en gestation », *Revue française de socio-économie*, 10, 2012, p. 241-242 ; Étienne Penissat, Jay Rowell, « The Creation of a European Socio-economic Classification: Limits of Expert-Driven Statistical Integration », *Journal of European Integration*, 37/2, 2015, p. 281-298.

de travail fournie¹. La nature de la relation d'emploi détermine ainsi divers aspects des conditions de vie propres aux différentes classes (niveau de revenu, autonomie, mais aussi prestige), de sorte que la séparation analytique de l'ordre de la classe et de celui du statut ne se manifeste pas dans des groupes distincts.

L'articulation des différents niveaux de stratification s'observe plus particulièrement dans l'étude des flux de mobilité sociale qui, dans l'approche inspirée de Goldthorpe, est un puissant révélateur de la structure inégalitaire des relations entre les classes et de la rigidité des frontières qui les sépare les unes des autres. L'analyse des freins à la mobilité donne en effet à voir les mécanismes de clôture sociale qui ne se fondent pas nécessairement sur des procédures explicites, comme il en existe néanmoins un certain nombre, comme dans le cas de la régulation de l'accès à certaines professions par le contrôle de la distribution des diplômes ou des licences d'exercice, ou encore dans le cas de la limitation de l'accès à certains marchés professionnels par le biais d'un monopole d'embauche syndical, notamment. D'autres obstacles, beaucoup plus diffus, n'en constituent pas moins des barrières extrêmement solides entre les classes sociales². Ces obstacles ont trait aux formes de connivence qui se manifestent dans l'orientation des goûts ou des styles de vie, les manières de s'exprimer ou de se comporter, bref dans un ensemble de caractéristiques culturelles qui, dans une grande variété de circonstances de la vie sociale, à l'école ou dans la vie professionnelle, dans les situations d'embauches, ou même encore dans les relations amicales ou amoureuses, fonctionnent comme des marqueurs de statut et favorisent la clôture des groupes sociaux sur eux-mêmes. En France, les travaux de Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot

1. Voir John H. Goldthorpe, Abigail McKnight, « The Economic Basis of Social Class », in Stephen L. Morgan, David B. Grusky, Gary S. Fields, *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*, Stanford, Stanford University Press, 2006, p. 109-136.

2. Pour une synthèse sur ces questions, voir Michèle Lamont, Virág Molnár, « The Study of Boundaries in the Social Sciences », *Annual Review of Sociology*, 28/1, 2002, p. 167-195.

sur les formes de maintien de l'entre-soi des strates supérieures de la bourgeoisie peuvent notamment se lire dans cette optique, même s'ils constituent sans doute un cas limite¹. Il n'est pas nécessaire d'être en présence de stratégies à ce point délibérées des acteurs pour que les affinités culturelles exercent des effets de clôture sociale qui résultent le plus souvent de conduites qui ne sont pas intentionnellement orientées vers cette fin mais produisent des résultats équivalents.

Ces effets revêtent de surcroît un caractère assez largement cumulatif et auto-entretenu qui s'alimente des interactions de la vie ordinaire au cours desquels se construisent et se renforcent toute une série de stéréotypes de classe, de genre, d'ethnie ou de « race » dont le cas limite s'incarne dans la logique du stigmat². Bien des situations de la vie courante s'apparentent ainsi à des épreuves d'évaluation réciproque qui fondent ou renforcent les croyances attachées aux différentes catégories d'acteurs et de groupes qui, par les biais d'association et de sélection qui les accompagnent, engendrent à leur tour l'inégalité de statut ou de prestige de ces catégories³. Ainsi, la constitution des inégalités n'opère-t-elle pas seulement au niveau de l'accès aux ressources, mais aussi au niveau de la reconnaissance, de la dignité, de la légitimité ou de l'intégration culturelle⁴. Ces mécanismes de clôture sociale attachés à la mobilisation et au partage répété de systèmes de conventions⁵, de schèmes de pensée, d'identification, d'évaluation et de catégorisation ne se

1. Voir Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2016.

2. Voir Goffman Erving, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* [1963], Paris, Minuit, 1975.

3. Voir Cecilia L. Ridgeway, « Linking Social Structure and Interpersonal Behavior: A Theoretical Perspective on Cultural Schemas and Social Relations », *Social Psychology Quarterly*, 69/1, 2006, p. 5-16 ; Douglas S. Massey, *Categorically Unequal: The American Stratification System*, New York, Russell Sage Foundation, 2007.

4. Voir Michèle Lamont, Stefan Beljean, Matthew Clair, « What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality », *Socio-Economic Review*, 12/3, 2014, p. 573-608.

5. Au sens que Luc Boltanski et Laurent Thévenot donnent à la notion de conventions. Voir Laurent Thévenot, Luc Boltanski, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris. Gallimard, 1991.

situent donc pas seulement, tant s'en faut, dans l'ordre symbolique. Ils aboutissent aussi à des formes tout à fait tangibles d'exclusion, de discrimination et de ségrégation qui affectent très directement l'allocation des ressources et contribuent à produire ou renforcer les clivages structurants de nos sociétés : rapports de classe, inégalités de genre, ségrégations ethno-raciales, etc.¹.

Du point de vue de la division de la société en classes, l'autonomie de la composante culturelle attachée à ces mécanismes de clôture sociale – que l'on peut analytiquement renvoyer à la dimension statutaire de la stratification mais qui reste attachée à des groupes concrets qui se confondent souvent avec la réalité vécue des classes sociales – tient aussi au fait qu'elle ne s'inscrit pas systématiquement dans une relation d'exploitation au sens marxiste du terme. Elle implique certes la monopolisation d'accès par certains groupes de l'accès à des ressources et des opportunités dont d'autres groupes sont exclus, mais elle n'implique pas nécessairement un rapport de subordination des seconds aux premiers².

Volume et structure des capitaux

La composante culturelle des inégalités n'est sans doute nulle part autant mise en avant que dans la sociologie de Pierre Bourdieu et dans les travaux qui s'en inspirent. Pierre Bourdieu a élaboré,

1. Voir Michèle Lamont, Stefan Beljean, Matthew Clair, « What Is Missing? », art. cit.

2. Les mécanismes qui sont décrits ici évoquent les deux mécanismes distincts de formation des inégalités décrits par Charles Tilly. La relation d'exploitation, d'une part, suppose la capacité à contrôler l'activité d'autrui et à en tirer un bénéfice qui repose sur le fait qu'autrui se voit dessaisi du résultat de son activité ou d'une partie de celui-ci. La monopolisation des opportunités ou *opportunity hoarding*, d'autre part, correspond au processus de clôture sociale par lequel un acteur ou groupe d'acteurs monopolise l'accès à certaines ressources et en tire un bénéfice qui est très directement lié à l'exclusion des autres acteurs ou groupes d'acteurs. À la différence de la relation d'exploitation, la monopolisation des opportunités ne requiert cependant ni le contrôle de l'activité d'autrui, ni la dépossession de son résultat. Voir Charles Tilly, *Durable inequality*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1998.

en particulier à partir de *La Distinction*, une théorie des classes sociales d'autant plus originale qu'il n'en a jamais explicitement revendiqué l'ambition¹. En toute rigueur, l'approche de Bourdieu ne relève pas à proprement parler d'une sociologie des classes sociales et se démarque des approches traditionnelles en la matière sur trois points principaux².

Elle se démarque tout d'abord de l'économisme de la théorie marxiste des classes sociales en insistant sur la pluralité des dimensions, ou pour employer le vocabulaire de Bourdieu, des « champs » qui structurent la vie sociale. Chacun de ces champs est organisé autour de la rivalité pour l'accès à un type particulier de ressource : capital économique, capital culturel et capital social, principalement³. Cette approche se démarque ensuite des approches catégorielles ordinaires des classes fondées sur la délimitation de frontières entre des groupes envisagés comme des réalités substantielles au profit d'une approche relationnelle qui s'appuie sur les positions relatives qu'occupent les personnes dans les différents champs de la vie sociale, c'est-à-dire sur la place qu'elles occupent dans la distribution des différentes espèces de capitaux (capital économique, capital culturel et capital social). Elle se démarque enfin de l'approche nominaliste des classes définies à partir de critères objectifs au profit d'une approche constructiviste qui prend en considération les identités et les appartenances collectives vécues et revendiquées par les acteurs.

Cette approche constructiviste et inductive, qui s'enracine dans l'observation et la description de la vie sociale, a partie liée avec certaines options méthodologiques, en particulier le recours aux

1. Voir Pierre Bourdieu, *La Distinction*, *op. cit.*

2. Voir Pierre Bourdieu, « Espace social et genèse des “classes” », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52/1, 1984, p. 3-14.

3. Le capital économique désigne l'ensemble des ressources économiques d'un individu, c'est-à-dire, ses revenus et son patrimoine. Le capital social désigne l'ensemble des relations personnelles qu'un individu peut mobiliser dans son intérêt. Le capital culturel désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu, qui sont pour partie sanctionnées par des diplômes. La notion de capital culturel fait l'objet de développements plus approfondis dans le chapitre suivant.

méthodes d'analyse factorielles des correspondances¹, que Bourdieu a beaucoup mobilisé à partir de la fin des années 1970 notamment pour opérationnaliser sa théorie des champs². Sans entrer dans le détail, ces méthodes d'exploration de grand corpus de données statistiques, que l'on qualifie aussi parfois de méthodes d'analyse géométrique, pour souligner leur composante graphique, sont particulièrement bien adaptées à l'analyse d'espaces sociaux multidimensionnels, dans lesquels les positions des individus découlent d'une multitude de propriétés dont la structuration ne se lit pas de manière immédiate. Elles consistent à analyser les ressemblances et dissemblances entre individus caractérisés par un certain nombre de propriétés, qui peuvent inclure leur profession, leur niveau de revenu et de patrimoine, leurs titres scolaires, certaines caractéristiques relatives à leur origine et à leur trajectoire sociale, certains traits de leur mode de vie, etc.

Ces méthodes permettent de ramener l'extrême complexité de la distribution des propriétés de vastes populations, comme c'est le cas par exemple avec les données des recensements de population ou des enquêtes statistiques portant sur des échantillons représentatifs de grande taille, à une suite de facteurs synthétiques qui résument l'information contenue dans les bases de données initiales en suggérant comment certains types de caractéristiques et certains types de personnes tendent à être statistiquement associés ou au contraire, dissociés. Cette démarche ne s'appuie en outre pas nécessairement exclusivement sur les caractéristiques objectives des personnes, mais peut aussi tenir compte des procédures ordinaires de classement social que les individus s'appliquent à eux-mêmes et à leurs semblables, ou

1. Les méthodes d'analyse factorielle des correspondances ont été mise au point à partir des années 1960 par le mathématicien français Jean-Paul Benzécri. Elles ont été mobilisées dans des domaines variés, notamment en linguistique et en sciences sociales. Voir Brigitte Escofier, Jérôme Pagès, *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*, Paris, Dunod, 2008 ; Brigitte Le Roux, *Analyse géométrique des données multidimensionnelles*, Paris, Dunod, 2014.

2. Voir Julien Duval, « L'analyse des correspondances et la construction des champs », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, 2013, p. 110-123.

des classifications produites dans la vie sociale, par les conventions, les accords ou les statuts professionnels, notamment. Cette approche n'est pas purement spéculative. Elle a notamment été mobilisée très concrètement en France à diverses reprises à l'occasion de l'élaboration ou de la révision des nomenclatures de catégories sociales et professionnelles dans le cadre des institutions de la statistique publique¹. En France et à l'étranger, elle a inspiré un certain nombre de travaux et de recherches, souvent centrées sur l'étude des élites et des classes supérieures, en Europe du Nord, notamment². Elle a aussi été à l'origine, au Royaume-Uni, de la formulation d'une alternative ambitieuse – mais controversée – aux schémas de classe existants, dans le cadre du Great British Class Survey piloté entre autres par le sociologue britannique Mike Savage³.

De cette approche, il ressort une théorie pluridimensionnelle de l'espace social qui articule le volume et la structure des ressources, selon la représentation initialement popularisée par *La Distinction*. Cet espace est structuré en premier lieu par un principe hiérarchique qui situe les individus selon la quantité de ressources dont ils disposent, de quelque nature qu'elles soient, et en second lieu, par le poids relatif de leurs ressources économiques et culturelles. C'est du croisement des deux dimensions principales de structuration de l'espace social tel que décrit dans *La Distinction* que dérive notamment le découpage des différentes classes étagées sur la

1. Voir en particulier les travaux préparatoires d'Alain Desrosières et Laurent Thévenot à la refonte de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles françaises en 1982 in Alain Desrosières, Laurent Thévenot, *Les Catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 1988.

2. Voir par exemple Johs Hjellbrekke, Brigitte Le Roux, Olav Korsnes, Frédéric Lebaron, Lennart Rosenlund, Henry Rouanet, « The Norwegian Field of Power Anno 2000 » *European Societies*, 9/2, 2007, p. 245-273.

3. Voir Mike Savage, Fiona Devine, Niall Cunningham, Mark Taylor, Yaojun Li, Johs Hjellbrekke, Brigitte Le Roux, Sam Friedman, Andrew Miles, « A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment », *Sociology*, 47/2, 2013, p. 219-250. Voir aussi Mike Savage, *Social Class in the 21st Century*, Londres, Penguin, 2015. Pour un commentaire critique du Great British Class Survey, voir aussi Colin Mills, « The Great British Class Fiasco: A Comment on Savage et al. », *Sociology*, 48/3, 2014, p. 437-444.

première dimension de l'espace social – classes dominantes et classes dominées, dans le vocabulaire de Bourdieu – en « fractions » qui se différencient selon la part relative des capitaux économiques et culturels, fractions dominées, dans lesquelles prédomine le capital culturel *vs.* fractions dominantes, où l'emporte le capital économique. Ainsi les classes supérieures voient-elles s'opposer, en vertu de cette deuxième dimension de la stratification de l'espace social, les enseignants aux gros commerçants, les universitaires aux chefs d'entreprise, par exemple, les professions libérales, qui se trouvent à la fois richement dotées sur le plan des ressources culturelles, du fait des diplômes qui réglementent l'accès à leur exercice, et sur le plan des ressources matérielles, du fait des ressources économiques requises par l'activité indépendante, occupant une position intermédiaire entre ces deux pôles. L'articulation de ce double principe, qui s'applique encore assez efficacement à la description des classes moyennes, au sujet desquelles Pierre Bourdieu oppose la petite bourgeoisie traditionnelle, à dominante économique, et la petite bourgeoisie nouvelle, à dominante culturelle, s'avère toutefois d'application plus limitée s'agissant des classes populaires¹.

Comme on le perçoit à l'énoncé de cette liste de classes et de « fractions » de classes, la rupture avec les approches catégorielles ordinaires de la stratification et des inégalités n'est jamais totale. Les approches catégorielles sont toujours rendues plus ou moins nécessaires par les besoins de la description, notamment statistique, d'un espace social multidimensionnel dont la représentation demeure sinon relativement abstraite. Par ailleurs, cet espace, aussi multidimensionnel soit-il, demeure principalement structuré par sa première dimension, qui hiérarchise d'abord les positions sociales par le volume global des ressources qui leur est attaché, volume global qui est lui-même d'abord indexé au volume des ressources économiques².

1. Pour une tentative en ce sens, voir néanmoins Jan Rupp, « Les classes populaires dans un espace social à deux dimensions », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 109/1, 1995, p. 93-98.

2. Si l'on garde à l'esprit l'affinité qui lie cette approche conceptuelle de la stratification sociale et les méthodes d'analyse géométrique des données, cette hiérarchisation

Exprimé dans le vocabulaire de la théorie des champs, cela conduit Bourdieu à considérer que le champ économique tend à imposer sa logique et sa structure aux autres champs, qui ne disposent jamais à son égard que d'une autonomie relative¹. Si la composante culturelle des inégalités n'est nulle part aussi nettement mise en avant que dans la théorie de Bourdieu, il convient ainsi de ne pas oublier qu'elle y demeure néanmoins structurellement seconde.

Mais la contribution des ressources culturelles s'apprécie aussi à l'aune du renfort symbolique que celles-ci apportent aux inégalités sociales. Cette contribution est particulièrement puissante dans des sociétés tertiaires d'emploi qualifié et d'éducation massifiée dans lesquelles les positions sociales apparaissent pour une grande part comme la rétribution de la valeur et du mérite, en particulier scolaire, de leurs occupants. Cette conception méritocratique des inégalités est assez fortement ancrée aujourd'hui dans les représentations et les justifications ordinaires des inégalités. La culture opère ainsi également comme une ressource de légitimation de l'inégalité, qui vient en quelque sorte atténuer la brutalité des inégalités sociales de naissance et de fortune et en dissimuler la nature véritable en les parant de la vertu de la culture et du mérite scolaire. Cet argumentaire est au cœur de la critique de la méritocratie scolaire que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont initié dans les années 1970². Le travail symbolique de justification des inégalités est sans doute toutefois plus ouvert et son issue plus indéterminée que ne le suggère la critique de la méritocratie scolaire qui, aussi fondée soit-elle, n'épuise pas l'analyse des fonctions sociales de l'École. Les ressources culturelles et scolaires peuvent aussi malgré tout être mobilisées comme des ressources de résistance et d'émancipation et,

des principes de structuration de l'espace social est une conséquence directe de ce que les facteurs d'une analyse factorielle des correspondances sont ordonnés. Le premier facteur rend compte d'une part plus grande de la dispersion (ou variance) des observations sur laquelle porte l'analyse que le deuxième, qui rend lui-même compte d'une part plus importante que le troisième, et ainsi de suite.

1. Voir Pierre Bourdieu, « Espace social et genèse des "classes" », art. cit.

2. Voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit.

comme nous le verrons dans la suite de l'ouvrage, la diffusion de l'éducation et de la culture ne se réduit pas à un travail idéologique de justification des inégalités.

En définitive, la dimension culturelle des inégalités fait inévitablement l'objet d'une attention plus grande dans des sociétés où, comme c'est le cas dans un nombre croissant de sociétés contemporaines, les aspects non strictement matériels de la vie sociale et économique, en particulier l'accès aux ressources éducatives, semblent conditionner beaucoup plus largement les destins individuels que dans des stades antérieurs de leur histoire, où, en dehors des classes dirigeantes, l'immense majorité de la population se trouvait radicalement éloignée de cette catégorie de ressources et voyait son sort étroitement conditionné par ses conditions matérielles d'existence. Il s'est produit au cours de la deuxième moitié du ^{xx}e siècle une forme de scolarisation des rapports sociaux qui n'épargne quasiment aucun secteur de la société ni aucun compartiment de la vie sociale¹. L'apparition de conflits de répartition qui n'ont plus pour objet exclusif le contrôle de la propriété physique des moyens de production et des sources matérielles du pouvoir ne signifie pas que tout différent d'ordre culturel est un conflit de pouvoir. Il convient de garder à l'esprit que toute différence culturelle n'est pas nécessairement source d'inégalité. Une différence n'est source d'inégalité que lorsqu'elle produit des avantages et désavantages dissymétriques entre des personnes ou des catégories de personnes qui créent un sentiment d'injustice chez celles qui s'estiment désavantagées. Du point de vue de l'analyse des inégalités, les différences culturelles qui retiennent l'attention sont ainsi celles qui créent des déséquilibres durables dans les opportunités sociales,

1. Voir à ce sujet la thèse défendue par David P. Baker, qui souligne l'aspect dynamique de ce processus de scolarisation, dès lors que l'augmentation du niveau d'éducation se diffuse à tous les niveaux ou presque de la hiérarchie des emplois, transforme la nature de travail et des relations de travail, fait naître de nouveaux besoins et accroît la demande adressée aux secteurs de production les plus intensifs en travail qualifié. Voir David P. Baker, « The Educational Transformation of Work: Towards a New Synthesis », *Journal of Education and Work*, 22/3, 2009, p. 163-191.

Culture et inégalité

professionnelles ou économiques auxquelles elles sont associées. Ces déséquilibres sont d'autant plus durables qu'ils portent sur des ressources qui ont la double particularité d'être cumulables et transmissibles, c'est-à-dire de constituer ce qu'il est convenu d'appeler un capital.

CHAPITRE 2

La culture comme capital

La notion de capital culturel est une des notions les plus couramment mobilisées dans l'analyse de la production et de la reproduction des inégalités, en particulier dans le domaine de l'éducation¹. Elle désigne un ensemble de ressources symboliques et cognitives plus large que le capital humain des économistes, qui est limité à la maîtrise de savoirs ou de compétences en lien avec le travail et directement valorisables dans les activités productives. Dans un texte de la fin des années 1970, Pierre Bourdieu a proposé une définition du capital culturel qui en distinguait trois états². Sa forme objectivée, qui inclut les biens culturels (livres, œuvres d'art, etc.), sa forme institutionnalisée, qui correspond aux diplômes et aux titres scolaires, et sa forme incorporée, qui désigne un ensemble de dispositions et d'attitudes (goûts, préférences, manières de faire et de parler) et constitue à la fois sa forme la plus étroitement liée à la personne de son porteur et la plus difficile à objectiver. Chacune de ses formes revêt les attributs d'un capital, que celui-ci soit hérité dans le cadre familial, ou qu'il résulte d'un travail spécifique d'accumulation, produit d'une dépense de temps ou d'argent dédiée à l'acquisition de biens ou de compétences. Quelle qu'en soit la forme, ce capital se

1. Voir Annette Lareau, Elliot B. Weininger, « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment », *Theory and Society*, 32/5-6, 2003, p. 567-606.

2. Voir Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », art. cit.

présente comme un ensemble cumulatif de ressources, cessibles et convertibles sous d'autres formes qui donnent à leur tour accès à un certain nombre d'opportunités sociales, professionnelles, économiques ou patrimoniales.

Si cette notion occupe une place centrale dans l'œuvre sociologique de Pierre Bourdieu, son usage n'est pas circonscrit à cette filiation théorique, où elle revêt toutefois une signification à la fois plus exigeante et plus controversée que celle qui est la sienne dans la plupart des autres contextes où elle est mobilisée. Dans sa version la plus courante, la notion de capital culturel désigne un ensemble de ressources symboliques et cognitives dont la dotation conditionne les parcours de vie, en particulier les trajectoires scolaires, mais aussi, plus largement, les destinées professionnelles, la composition des cercles de relations amicales ou amoureuses, les choix matrimoniaux, les opportunités de mobilité sociale et géographique. Dans sa version la plus élaborée, qui se rapproche le plus de la définition marxiste de la notion de capital, elle désigne un rapport social, avec toutes les propriétés de subordination qui accompagnent cette définition relationnelle du capital. Ce chapitre passe en revue ces deux versions, faible et forte de la notion de capital culturel et montre leurs implications contrastées pour l'analyse des inégalités et la définition des mesures dédiées à les combattre.

CAPITAL CULTUREL ET HANDICAP SCOLAIRE

Dans son sens le plus ordinaire, la notion de capital culturel est principalement mobilisée dans l'analyse de la formation des inégalités scolaires, dans un contexte, celui de la diffusion massive de l'éducation observée dans la plupart des sociétés développées au cours de la seconde moitié du ^{xx}e siècle, où la persistance de ces inégalités ne semble pas réductible aux obstacles matériels de l'accès à l'éducation. Cette notion désigne un ensemble de ressources

culturelles principalement acquises dans le cadre familial, dont la maîtrise est réputée favoriser la réussite scolaire et dont la privation est présumée l'entraver. Ces ressources, qui constituent l'équivalent culturel de l'héritage patrimonial, ont en commun d'être très fortement dépendantes des conditions de socialisation familiale des enfants et d'être très inégalement présentes au sein des familles, nettement corrélées à leur statut socio-économique, comme on le voit par exemple dans les disparités précoces d'étendue du vocabulaire des très jeunes enfants¹.

D'une manière générale, il s'agit d'atouts et de compétences que l'école valorise et récompense sans nécessairement en compenser les disparités de dotation. C'est cette dernière observation qui alimente le type de lecture critique des fonctions sociales de l'École développé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les Héritiers*². Que les enseignants en aient ou non conscience, et en l'absence de toute intention discriminante de leur part, le fonctionnement ordinaire de l'École défavorise ainsi selon eux les enfants des classes populaires et avantage les enfants des classes supérieures. Il sanctionne en d'autres termes la distance à la culture scolaire des premiers (et de leurs familles) et récompense la proximité des seconds. C'est pourquoi l'impact des ressources culturelles transmises dans le cadre familial sur la réussite scolaire des enfants alimente la critique de la méritocratie scolaire³ ou, à tout le moins, la mise en évidence de ses limites⁴.

1. Pour une étude de longue durée auprès d'une quarantaine de familles de l'ampleur de ces disparités et de leur impact, voir par exemple Betty Hart, Todd R. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, New York, Paul H Brookes Publishing, 1995.

2. Voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

3. Cette critique de la méritocratie scolaire n'est du reste pas l'apanage des sociologues inscrits dans le sillage de Bourdieu et Passeron. Voir par exemple, en France, Marie Duru-Bellat, *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

4. Voir par exemple ce texte de John Goldthorpe et Michelle Jackson, qui ne s'inscrit pas le moins du monde dans la filiation de la sociologie de Bourdieu mais souligne lui aussi les limites posées à la concrétisation de l'idéal méritocratique par l'inégale dotation des familles, notamment en ressources culturelles : John Goldthorpe,

Ces ressources héritées relèvent des trois états du capital culturel que l'on vient de mentionner : présence d'objets culturels dans la famille, et notamment de livres, dont la quantité est assez étroitement corrélée aux performances scolaires des enfants, notamment leurs performances en lecture¹, mais pas exclusivement² ; niveau d'éducation des parents, qui va généralement de pair avec leur degré de familiarité avec le système scolaire³ ; mais aussi habitudes culturelles, goûts, manières de s'exprimer (vocabulaire, accent, intonations, syntaxe, registres de langage), dont l'impact est particulièrement prononcé dès les premiers stades de la scolarité. Dans une étude récente, trois démographes et sociologues français mettent ainsi en évidence l'impact fortement prédictif de l'inégale amplitude du lexique des enfants d'âge préscolaire (2 ans) sur la qualité des apprentissages scolaires ultérieurs⁴. Le rôle de ces formes profondément incorporées du capital culturel est particulièrement familier aux psychologues de l'enfance et aux linguistes. On pense ici en particulier aux travaux de Basil Bernstein, qui mettait en relation le succès scolaire des enfants des classes supérieures et la proximité entre leur registre de langage avec les normes de communication

Michelle Jackson, « Education-Based Meritocracy: The Barriers to Its Realization », in Annette Lareau, Dalton Conley (dir.), *Social Class: How Does it Work*, New York, Russell Sage Foundation, 2008, p. 93-117.

1. Voir par exemple Park, Hyunjoon, « Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries », *Educational Research and Evaluation*, 14/6, 2008, p. 489-505 ; Eva Myrberg, Monica Rosén, « Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among third Graders in Sweden », *British Journal of Educational Psychology*, 79/4, 2009, p. 695-711.

2. Sur ce sujet, voir les résultats convergents mesurés dans un grand nombre de pays in Mariah D. R. Evans, Jonathan Kelley, Joann Sikora, Donald J. Treiman, « Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations », *Research in Social Stratification and Mobility*, 28/2, 2010, p. 171-197 ; id., « Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations », *Social Forces*, 92/4, 2014, p. 1573-1605.

3. Voir Annette Lareau, « Family-School Relationships: A View from the Classroom », *Educational Policy*, 3/3, 1989, p. 245-259.

4. Voir Sébastien Grobon, Lidia Panico, Anne Solaz, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », *Santé publique France. Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 1, 2019, p. 2-9.

valorisées à l'École, tandis que les difficultés des enfants des classes populaires renvoyaient inversement au handicap dû à la distance à ce langage et à l'inadéquation des normes langagières de leur environnement ordinaire¹.

Les écarts entre les prérequis de la vie scolaire et les ressources culturelles des élèves sont de surcroît d'autant plus dommageables que ces prérequis ne sont pas parfaitement transparents². En situation d'apprentissage, les élèves sont sommés de se conformer à des modèles de comportement qui sont souvent implicites et s'inscrivent dans des dispositifs qui ne font pas nécessairement immédiatement sens pour eux. Ces modèles de comportement attendus des élèves s'imposent à tous bien qu'ils ne soient inculqués qu'à certains, en dehors du cadre scolaire, dans l'environnement familial. L'école valorise en particulier la maîtrise de capacités d'abstraction et de généralisation dont elle n'assure pas complètement la formation et la transmission. Elle valorise aussi le raisonnement par analogie³, au moyen duquel les élèves repèrent les traits saillants d'une situation ou d'un objet en le rapprochant de catégories déjà connues et maîtrisées. D'où importance des catégories déjà construites par les enfants avant leur entrée à l'École, catégories acquises pendant la socialisation infantile et qui pourront être plus ou moins mobilisées pour interpréter les situations nouvelles. Cet implicite fonctionne à la manière d'une forme de « délit d'initiés » en faveur des familles les plus proches, par leurs pratiques et leurs dispositions, des attentes de l'institution scolaire, dont les familles d'enseignants fournissent une sorte de cas limite⁴.

1. Voir Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistique et contrôle social* [1973], Paris, Minuit, 1975.

2. Voir Julien Netter, *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2018.

3. Voir Douglas Hofstadter, Emmanuel Sander, *L'Analogie, cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob, 2013.

4. Voir par exemple l'éclairage statistique fourni sur ce point par les données des panels d'élèves de l'Éducation nationale, qui montrait en France, dans les panels d'élèves du premier degré recrutés en 1978 et 1997, que les enfants d'enseignants étaient ceux parmi lesquels la proportion d'élèves à l'heure en CE2 était la plus élevée. Voir Jean-Paul

Si l'on veut préciser l'analyse de ces effets d'héritage, on remarquera que l'impact inégalitaire de ces attentes implicites dépend de la place respective accordée dans le déroulement de la vie de la classe, aux opérations de « calibrage », c'est-à-dire toutes les opérations pédagogiques fondées sur le repérage et le rapprochement de catégories préexistantes, et aux opérations d'« ajustement », c'est-à-dire les opérations fondées sur la création de catégories nouvelles ou l'approfondissement de catégories existantes, selon la terminologie de Gregory Bateson¹. Ces deux types d'opérations ne reposent pas sur la même temporalité. Temps court de la réactivité dans un cas, temps long de l'inculcation dans l'autre². De ce fait, la remise en cause des pédagogies traditionnelles, notamment de la figure canonique du cours magistral, ne contribue pas toujours à réduire la part d'implicite des formes pédagogiques contemporaines, en particulier lorsqu'elles s'appuient sur des dispositifs qui sollicitent la participation des élèves et une forme de connivence réactionnelle auxquelles ceux-ci sont inégalement préparés, comme cela peut être le cas dans certaines pratiques fondées sur le modèle du cours « dialogué ».

La mise en évidence de ces formes de « curriculum invisible³ » souligne les effets du décalage plus ou moins prononcé selon les milieux sociaux entre les attitudes et les ressources culturelles dont les élèves héritent de leurs familles, et les prérequis culturels, linguistiques et didactiques de l'institution scolaire. Du fait de ce décalage, les enfants des classes supérieures sont ainsi à maints égards plus nettement préajustés aux codes culturels de l'École, à ses contenus et à la manière dont ils sont enseignés que ne les sont les enfants des classes populaires.

Caille, Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire. Construction et évolution », *France, portrait social*, Paris, Institut national de la statistique et des études économiques, 2006, p. 115-137.

1. Voir Gregory Bateson, *La Nature et la Pensée. Esprit et nature : une unité nécessaire* [1979], Paris, Seuil, coll. « La Couleur des Idées », 1984.

2. Voir Julien Netter, *Culture et inégalités à l'école*, *op. cit.*

3. *Ibid.*

Négativement corrélé au statut social des familles, ce décalage nourrit une analyse de la formation des inégalités qui emprunte prioritairement à la logique du handicap culturel. Principalement invoqué dans l'analyse des inégalités scolaires, le rôle du capital culturel est aussi incriminé dans les inégalités d'opportunités qui se manifestent sur le marché du travail et dans le déroulement des carrières professionnelles. Les procédures d'embauche ou d'avancement sont autant d'occasions dans lesquelles la distance ou la proximité culturelle avec l'employeur peut créer des avantages ou des pénalités qui peuvent opérer là aussi à l'insu des protagonistes de la situation d'embauche ou de la relation d'emploi et en tous les cas sans que ceux-ci procèdent d'une quelconque intention discriminante¹.

Même s'il lui est parfois fait grief de l'imprécision de ses contours et d'une tendance à agréger des ressources disparates², cette définition du capital culturel s'avère relativement consensuelle. Sans doute parce qu'elle procède au fond d'un emprunt métaphorique à la notion de « capital » qui ne s'appuie pas à proprement parler sur une analyse des relations de pouvoir sous-jacentes aux inégalités qu'elle se contente pour l'essentiel de mettre en évidence. Mais de ce fait, la plus-value analytique de la notion de capital, qui désigne simplement un ensemble d'atouts et de ressources rares dont l'allocation inégale vient perturber le jeu de la méritocratie scolaire, peut

1. En marge de travaux qui mettent en évidence le rôle joué, sur le marché du travail, dans les procédures de recrutement et dans les mécanismes d'avancement, par les traits non cognitifs, et qui peuvent faire l'objet, pour certains d'entre eux, d'une analyse en termes de capital culturel – voir par exemple Michelle Jackson, « Personality Traits and Occupational Attainment », *European Sociological Review*, 22/2, 2006, p. 187-199. On peut citer ici les travaux de Sam Friedman et Daniel Laurison sur le « plafond de classe », qui montrent les disparités de trajectoires professionnelles selon l'origine sociale observées dans certains carrières d'élite, dont une des causes possibles réside notamment dans le handicap culturel des salariés d'origine modeste. Voir Sam Friedman, Daniel Laurison, *The Class Ceiling: Why it Pays to Be Privileged*, Bristol, Policy Press, 2019.

2. Voir Michele Lamont, Annette Lareau, « Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments », *Sociological Theory*, 6/2, 1988, p. 153-168.

paraître limitée¹. Il en va tout autrement de la version « forte » de la notion que Bourdieu et Passeron défendront quelques années plus tard, en 1970, dans *La Reproduction*, et qui s'inscrit dans une construction théorique beaucoup plus ambitieuse, mais nettement moins consensuelle.

ARBITRAIRE CULTUREL ET « VIOLENCE SYMBOLIQUE »

Dans *La Reproduction*, publié six ans après *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron donnent du capital culturel une définition dont l'ambition théorique est toute autre². Couplée à l'idée d'« arbitraire culturel », la notion de capital culturel y apparaît comme une composante essentielle des relations de pouvoir entre les classes sociales. L'avantage que les enfants des « classes dominantes » retirent de la connivence culturelle que leur environnement familial entretient avec l'univers de l'École, ses prérequis et ses attentes ne résulte pas seulement de leur accès à des ressources cognitives et symboliques scolairement utiles. Cet avantage tient aussi à la capacité de ces classes à faire prévaloir, dans la hiérarchie des ressources et des dispositions valorisées à l'école, celles qu'ils sont le plus en mesure de transmettre à leurs enfants, autrement dit à imposer l'adhésion de l'institution scolaire à l'arbitraire de leurs répertoires de pratiques, de goûts, de valeurs, de compétences, de manières de parler et d'agir, et ce, indépendamment des propriétés de ces répertoires. Le privilège culturel des classes dominantes tient ainsi à l'exercice d'une « violence symbolique », pour reprendre les termes des auteurs, qui parvient à imposer à l'institution scolaire et aux classes populaires ou « dominées » le

1. Voir John Goldthorpe, « “Cultural Capital”: Some Critical Observations », *Sociologica*, 2, 2007.

2. Voir Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

sens de la légitimité de la culture des classes dominantes, de sa désirabilité, mais aussi, complémentirement, à leur inculquer le sentiment d'indignité de leur propre culture.

Selon cette version forte de la notion de capital culturel, l'arbitraire culturel des classes supérieures se manifeste dans la définition des contenus pédagogiques et des programmes scolaires, à travers la valorisation, en particulier dans les disciplines littéraires, de répertoires particulièrement familiers aux enfants de la bourgeoisie (humanités, culture classique, latin-grec) et la dévalorisation des répertoires issus de la culture populaire. Il se manifeste aussi au niveau des modes de transmission, à travers la valorisation de modes de raisonnement (abstraction) inégalement distribués selon les milieux sociaux, et ceci vaut pour l'ensemble des disciplines, y compris les disciplines scientifiques, réputées moins perméables aux effets d'arbitraire culturel du strict point de vue de leurs contenus.

Plus largement, cet arbitraire s'attache au rapport à la culture en général, davantage qu'à des répertoires particuliers, rapport caractérisé par une capacité de distanciation (de « distance au rôle » dirait-on dans le vocabulaire d'Erving Goffman¹) qui, non seulement, tolère un certain vagabondage culturel hors des sentiers de la culture savante et des emprunts – mesurés – aux répertoires populaires, mais dévalorise même la conformité étroite à ses propres recommandations, signe d'une « bonne volonté culturelle » qui, parce qu'elle manifeste trop explicitement l'effort et la discipline, ne rend pas justice à cette forme d'aisance qui accompagne le rapport le plus valorisé à la culture. D'où d'ailleurs parfois la condamnation paradoxale, dans le monde enseignant, des attitudes jugées trop « scolaires », c'est-à-dire trop passivement conformes à la norme de légitimité culturelle prônée par l'École elle-même².

Cette version « forte » de la notion de capital culturel, qui se conçoit comme un rapport de pouvoir, implique aussi l'instabilité

1. Voir Erving Goffman, « Le détachement », in id., *Les Rites d'interactions* [1961], Paris, Minuit, 1974, p. 101-120.

2. Voir Pierre Bourdieu, Monique de Saint-Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1/3, 1975, p. 68-93.

spatiale et temporelle de sa définition. Selon les sociétés et selon les époques, le périmètre des ressources et des répertoires valorisés comme capital culturel reflète l'arbitraire culturel des dominants du lieu et du moment. Il n'y a ainsi pas de nécessité intrinsèque à ce que les ressources et les répertoires dont les enfants des classes supérieures tirent avantage dans le contexte scolaire mais aussi plus largement dans leurs vies sociales et professionnelles, coïncident en tout temps et en tout lieu avec l'univers de la culture savante, comme cela tend néanmoins à être le cas dans un grand nombre de sociétés occidentales, en Europe, et singulièrement en France, sans doute davantage qu'en Amérique du Nord, toutefois¹. La plasticité du périmètre des ressources culturelles qui font capital vient de ce point de vue en renfort de la thèse de l'arbitraire culturel que la présence d'invariants dans une infinie variété de contextes et d'époques contribuerait à l'inverse à l'affaiblir.

Alors que la version « faible », plus répandue et plus consensuelle, de la notion de capital culturel envisage les ressources culturelles qui le constituent comme une somme de dispositions et de compétences utiles et efficaces dans la vie scolaire, sociale et professionnelle, sa version « forte » les envisage d'abord comme des marqueurs de statut et des signaux de reconnaissance sociale qui imposent aux prétendants à l'entrée dans les élites d'origine modeste de se conformer aux normes culturelles des dominants et non d'acquérir pour elles-mêmes des compétences socialement neutres et des dispositions intrinsèquement favorables au succès scolaire, social ou professionnel. Compris dans sa définition « forte », le capital culturel fonctionne ainsi pour les classes dominantes comme un puissant instrument de clôture sociale, de limitation de la promotion sociale et de monopolisation des opportunités.

Pour pleinement prendre la mesure de ce qui sépare la définition du capital culturel adoptée à partir de *La Reproduction* de

1. Sur cette question, voir Michèle Lamont, *La Morale et l'Argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis* [1992], Paris, Métailié, 1995.

la définition retenue six ans plus tôt dans *Les Héritiers*, il suffit de se transporter dans l'ordre économique et de concevoir la différence séparant une conception des inégalités de richesse qui se contenterait d'enregistrer les disparités de revenu et de patrimoine, l'étendue et la forme de leurs distributions – ce qui constitue en substance l'approche usuelle de ces questions – d'une conception qui envisagerait aussi les écarts de fortune à l'aune de l'adhésion à l'attachement arbitraire à la norme d'enrichissement, en sorte que l'inégalité ne serait pas seulement rapportée au privilège des uns et à la déprivation des autres mais aussi à l'adhésion des seconds au désir de richesse imposé par les premiers. Beaucoup plus exigeante conceptuellement que sa version « faible », cette version « forte » du concept de capital culturel, dont l'usage est plus circonscrit au cercle de la sociologie inspirée des thèses de Pierre Bourdieu, est aussi nettement plus controversée¹. Elle est aussi empiriquement plus fragile.

LA SUPÉRIORITÉ EMPIRIQUE DES USAGES FAIBLES DU CONCEPT DE CAPITAL CULTUREL

Le bilan des recherches qui se sont appuyées depuis une quarantaine d'années sur la notion de capital culturel apparaît mitigé. En sociologie de l'éducation, qui est un des domaines où la notion a été le plus abondamment mobilisée, un assez grand nombre de travaux donnent crédit au rôle du capital culturel dans la formation des inégalités scolaires. Mais la plupart des travaux concernés montrent aussi que l'effet du capital culturel transmis par la

1. Du reste, nous y reviendrons, la position de Pierre Bourdieu à l'égard de ces versions faible et forte du concept semble avoir continué d'osciller bien après *La Reproduction*. Dans certains de ses écrits tardifs, notamment dans ses *Méditations pascaliennes*, Pierre Bourdieu se démarque assez nettement du penchant relativiste des sciences sociales, qui est pourtant consubstantiel à la notion d'arbitraire culturel.

famille sur les performances scolaires, demeure assez modeste¹. Mesuré dans des enquêtes portant sur des échantillons représentatifs de grande taille à partir d'indicateurs de familiarité des parents avec la culture savante (visites de musées, fréquentation des théâtres et autres lieux de spectacle, types de goûts musicaux, pratiques de lectures, nombre de livres possédés, notamment), cet effet rend rarement compte de plus de 30 à 40 % des effets de l'origine sociale des enfants, dont elle ne semble donc qu'un médiateur très partiel².

De plus, cet effet semble circonscrit à la version faible de la notion de capital culturel. Dans un article souvent cité du début des années 2000, Nan Dirk De Graaf, Paul De Graaf et Gerbert Kraaykamp montrent, sur la base de données néerlandaises, que parmi les différentes mesures du capital culturel, seuls les indicateurs relatifs aux livres et à la lecture exercent un effet substantiel et significatif. Ils montrent aussi et surtout que l'effet des pratiques de lecture est assez indépendant de leur contenu. Quels que soient le type de livres lus en famille, littérature classique ou romans policiers, par exemple, les effets observés sont de même ordre³. Ce qui laisse à penser que l'effet des pratiques de lecture est davantage de l'ordre de la stimulation et de l'enrichissement des compétences cognitives que de l'acculturation aux conventions de la culture dominante⁴.

Un autre apport des prolongements empiriques apportés à la théorie du capital culturel concerne la partition des effets d'héritage,

1. Voir Carlo Barone, « Cultural Capital in Schools », in George Ritzer, *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, New York, Wiley, 2020.

2. Voir Paul DiMaggio, « Cultural capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of US High School Students », *American Sociological Review*, 1982, p. 189-201 ; Paul W. Kingston, « The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory », *Sociology of Education*, 2001, p. 88-99 ; Carlo Barone, « Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis », *Sociology*, 40/6, 2006, p. 1039-1058.

3. Voir Nan Dirk De Graaf, Paul M. De Graaf, Gerbert Kraaykamp, « Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective », *Sociology of Education*, 2000, p. 92-111.

4. Voir Carlo Barone, « Cultural Capital in Schools », art. cit.

en grande partie passifs, et des effets d'inculcation active associés à ce type de capital. Les développements inspirés des travaux menés par Annette Lareau aux États-Unis au sujet des styles éducatifs des familles mettent notamment en évidence l'importance de la mobilisation active des parents dans la transmission du capital culturel, que ce soit au travers de la variété des activités extrascolaires offerte à leurs enfants ou de l'intensité et la fréquence des échanges verbaux qu'ils entretiennent avec eux¹. Annette Lareau oppose ainsi, sur la base d'observations ethnographiques menées dans des familles de milieux sociaux très contrastés, le modèle de la « *concerted cultivation* » prévalent dans les familles de classe supérieure et le modèle de l'« *accomplishment of natural growth* », prédominant dans les familles de classe populaire². Ces deux styles éducatifs s'opposent en premier lieu par le type de communication verbale entre enfants et parents. Relativement pauvre, assez univoque et plutôt directive dans les familles populaires, la communication apparaît en revanche plutôt fondée sur le dialogue et l'encouragement à la prise de parole dans les familles des classes supérieures. Ces styles éducatifs se différencient aussi par les rapports entretenus avec l'institution scolaire, beaucoup plus nombreux et proactifs dans les classes supérieures que dans les classes populaires. Ils se caractérisent enfin par les formes très différentes de gestion du temps libre des enfants et des adolescents : fortement régulée par l'inscription dans des activités extrascolaires encadrées, en particulier sportives ou artistiques, dans les familles des classes supérieures ; beaucoup plus relâchée dans les familles de classes populaires, où ces activités sont beaucoup plus rares, nettement moins encadrées (sport de rue *vs.* sport en club) et où les enfants consacrent beaucoup plus de temps à la télévision.

À côté de la différenciation sociale des niveaux de maîtrise du langage, la gestion des temps extrascolaires apparaît ainsi comme un des canaux possibles de formation des écarts d'accumulation de

1. Voir Annette Lareau, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Oakland, University of California Press, 2003.

2. *Ibid.*

ressources utiles à la réussite scolaire. Le rendement scolaire des activités extrascolaires encadrées, en particulier des activités sportives et culturelles, peut ainsi être rapproché de l'encadrement du temps non scolaire dédié à ces activités, qui prolonge en quelque sorte hors du temps scolaire les formes d'encadrement typique de l'école. L'avantage scolaire associé à la participation à des activités extrascolaires formellement encadrées peut donc s'interpréter comme l'effet d'un meilleur contrôle sur les usages du temps, qui vient mécaniquement réduire le temps pendant lequel les enfants ou adolescents sont livrés à eux-mêmes et améliore leur capacité de gestion d'un temps contraint, capacité qui est elle-même une compétence valorisée dans le cadre scolaire¹. Un autre effet bénéfique de certaines activités extrascolaires dont l'impact sur les résultats scolaires apparaît le plus prononcé, comme c'est le cas par exemple de la pratique musicale ou de certaines pratiques sportives², tient aussi à ce que celles-ci sont particulièrement orientées vers la performance. En tout état de cause, l'activité et le style éducatif des parents constituent des leviers d'action possibles sur la disparité des ressources, qui n'est pas déterminée une fois pour toutes par les dotations initiales des familles, mais peut être corrigée soit par incitation des familles, soit par compensation, dans le cadre scolaire ou périscolaire, des inégalités familiales.

En définitive, si la version « faible » du concept de capital culturel est empiriquement prévalente, si celle-ci relève davantage d'un travail d'accumulation que d'un héritage passif, quel en est à ce compte la vertu explicative au regard d'autres concepts, notamment celui de capital humain³ ? Plusieurs objections peuvent être appor-

1. Sur cet effet du contrôle des cadres temporels de l'enfance et de l'adolescence, voir Philippe Coulangeon, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on School Achievement of French Middle School Students: Human Capital and Cultural Capital Revisited », *Social Forces*, 97/1, 2018, p. 55-90.

2. Voir par exemple Charlotte Cabane, Adrian Hille, Michael Lechner, « Mozart or Pele? The Effects of Adolescents' Participation in Music and Sports », *Labour Economics*, 41, 2016, p. 90-103.

3. Voir à ce sujet le point de vue critique de John Goldthorpe sur ce qu'il désigne comme les usages « domestiqués » de ce concept qui constituent, selon lui, un élément

tées cette tentation de rabattre la version « faible » de la théorie du capital culturel sur celle du capital humain. En premier lieu, le concept de capital culturel envisage principalement l'École comme lieu de valorisation de ressources transmises et accumulées en marge ou en amont de la vie scolaire, là où le concept de capital humain l'envisage plus centralement sous l'angle de sa contribution active à l'acquisition de ressources et de compétences. L'angle d'analyse de la formation des inégalités porté par les deux concepts n'est donc pas de même nature.

En second lieu, la faiblesse relative de l'effet propre du capital culturel sur les performances scolaires est pour partie liée à l'imperfection de sa mesure. Les indicateurs retenus dans les enquêtes sont assez largement centrés sur les formes objectivées du capital culturel des parents (comme le nombre de livres présents dans le foyer des élèves) ou sur les manifestations les plus directement mesurables de ses formes incorporées (sorties et consommations culturelles, caractérisation des goûts). Mais une grande part des dispositions culturelles constitutives de la forme incorporée du capital culturel, qui relève par exemple de la forme, de la fréquence et de la nature des échanges langagiers entre parents et enfants, et concerne aussi un certain nombre de caractéristiques beaucoup plus diffuses des styles éducatifs, échappe précisément à ce type de mesures. Autrement dit, il est probable qu'en raison des limites inhérentes à ces mesures, l'effet du capital culturel soit sensiblement sous-estimé.

Par ailleurs, l'invalidation de la version « forte » de la théorie du capital culturel s'appuie principalement sur le constat que l'analyse de l'effet des ressources culturelles transmises dans le cadre familial sur les performances scolaires des élèves ne met pas clairement en évidence d'effet des contenus culturels transmis, comme on le voit par exemple à travers le fait que l'activité de lecture, exerce des effets à peu près équivalents sur les performances scolaires quel que soit le type de livres lus. Ce type d'observation porte ainsi à considérer

supplémentaire d'invalidation des thèses de Bourdieu et Passeron. Voir John Goldthorpe, « "Cultural Capital" », art. cit.

que ce qui se joue dans la formation du capital culturel familial est bien seulement de l'ordre de la transmission de compétences techniques et non de l'imposition de normes. La neutralité sociale des compétences en question apparaît toutefois très discutable, si l'on se souvient notamment des thèses de Basil Bernstein évoquées précédemment au sujet des relations entre classes sociales et registre de langage¹. On peut ainsi penser que l'arbitraire social ne se joue pas seulement au niveau des contenus culturels, mais aussi au niveau même des opérations et des compétences qui imprègnent les pratiques de lecture familiale ou la communication entre parents et enfants, par exemple.

Enfin, la disqualification de cette version forte est étroitement centrée sur le contexte de la scolarisation primaire. Rien ne permet d'exclure que l'effet associé à la distance à des normes culturelles socialement situées et pour partie arbitraires puisse exister à d'autres niveaux de la scolarité, dans le second cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, et plus encore dans d'autres sphères de la vie sociale. Cela peut être en particulier le cas dans la vie professionnelle, dans les procédures de recrutement² ou dans le déroulement des carrières³. Ces effets d'arbitraire et de censure culturelle peuvent aussi se manifester dans les relations amicales ou amoureuses, où ils peuvent être en partie à l'origine des phénomènes d'homophilie ou d'homogamie, lorsque les appariements sélectifs s'opèrent, au moins en partie, sur la base des affinités culturelles⁴.

Pour en revenir au contexte dans lequel la théorie du capital culturel trouve son origine principale, à savoir l'analyse de l'origine des inégalités scolaires, la confrontation des versions « forte » et

1. Voir Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, op. cit.

2. Voir par exemple Lauren A. Rivera, « Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms », *American Sociological Review*, 77/6, 2012, p. 999-1022.

3. Voir par exemple Sam Friedman, Daniel Laurison, *The Class Ceiling*, op. cit.

4. Sur ce sujet, voir Paul DiMaggio, John Mohr, « Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection », *American Journal of Sociology*, 90/6, 1985, p. 1231-1261.

La culture comme capital

« faible » de la théorie du capital culturel vaut aussi pour les options de politique éducatives très différentes qu'inspirent l'une et l'autre de ces deux versions. La version « faible » inspire prioritairement des politiques de réduction des inégalités scolaires fondées sur l'adoption de méthodes pédagogiques propres à neutraliser les disparités sociales de la distribution des ressources favorables aux apprentissages au sein des familles, dont l'inspiration est assez conforme à la pédagogie « rationnelle » que Pierre Bourdieu appelait de ses vœux à la fin des années 1960¹. La version « forte » de la théorie du capital culturel encourage quant à elle l'examen critique du contenu socialement biaisé des apprentissages. De ce point de vue, la supériorité empirique de la version faible plaide davantage en faveur des stratégies de pédagogie explicite fondées sur la recherche des méthodes d'enseignement les plus à même de corriger l'inégalité des dotations initiales entre familles qu'en faveur des pédagogies critiques fondées sur la remise en cause des contenus enseignés.

Les versions « forte » et « faible » du concept de capital culturel ont en commun d'encourager la critique des illusions universalistes attachées à l'uniformité pédagogique des méthodes et des moyens d'enseignement, puisqu'enseigner avec les mêmes méthodes et des ressources identiques auprès d'élèves plus ou moins éloignées, de par leur origine sociale et familiale, des prérequis culturels de l'École tourne inévitablement au désavantage des plus éloignés, qui nécessiteraient que leur soient consacrées plus de ressources et des méthodes renforcées. Mais la version « forte » diffère de la version « faible » dans sa critique de l'uniformité des contenus eux-mêmes.

1. Voir Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7/3, 1966, p. 325-347.