

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 infantine 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.