
Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique

Cultural capital and reproduction in education. A critical review

Hugues Draelants et Magali Ballatore



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4430>

DOI : 10.4000/rfp.4430

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 115-142

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hugues Draelants et Magali Ballatore, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4430> ; DOI : 10.4000/rfp.4430

NOTE DE SYNTHÈSE

Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique

Hugues Draelants et Magali Ballatore

Le concept de capital culturel est un des concepts majeurs en sociologie de l'éducation. Il est en particulier classiquement mobilisé pour expliquer les inégalités scolaires et le rôle de l'école dans la reproduction sociale. Mais reste-t-il pertinent aujourd'hui ? Selon quelle définition et à quelles conditions ? À la lumière des transformations profondes intervenues ces quarante dernières années dans les structures et le fonctionnement des systèmes éducatifs, il est permis de se poser ces questions. Cette note de synthèse propose ainsi un bilan critique de l'apport du concept de capital culturel à la compréhension des processus actuels de reproduction scolaire.

Mots-clés (TESE) : sociologie de l'éducation, environnement socioculturel, situation sociale, inégalité sociale, socialisation, mobilité des étudiants.

INTRODUCTION

Depuis les travaux décisifs de Bourdieu et Passeron en France (1964, 1970), les sociologues de l'éducation considèrent que les mécanismes de type culturel sont déterminants pour comprendre les inégalités scolaires et la reproduction sociale¹. L'explication classique avancée par ces auteurs suggère en effet que les enfants des classes supérieures hériteraient de leurs familles diverses ressources culturelles (langage, culture générale, outils intellectuels, dispositions corporelles et esthétiques, manière de se tenir et de parler, goûts raffinés...) qui s'accumuleraient et se transformeraient, dans le cadre de l'école, en avantages réels. Chose rendue possible parce que les contenus imposés aux élèves et les évaluations scolaires relèveraient d'une culture dite « légitime », c'est-à-dire constituée de produits symboliques valorisés socialement (les arts, les lettres, les sciences), émanant des groupes sociaux dominants qui exerceraient ainsi une forme de violence symbolique sur les dominés. La notion même de capital culturel, absente des *Héritiers* (1964), est introduite dans *La Reproduction* (1970), mais c'est

surtout dans *La Distinction* (1979a) que Bourdieu développera la métaphore économique de « capital » pour désigner les propriétés associées à ces ressources culturelles (transmission, accumulation et profits associés).

Le concept de capital culturel reste aujourd'hui un des concepts majeurs en sociologie de l'éducation. Il fait partie d'une sorte de fonds commun des sociologues de l'éducation francophones qui y recourent de manière quasi réflexe pour expliquer le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, mais plusieurs débats ainsi qu'une série d'évolutions, induites par les transformations profondes intervenues ces quarante dernières années dans les structures et le fonctionnement des systèmes éducatifs, invitent à opérer un retour critique sur ce concept et à s'interroger : la reproduction sociale est-elle encore de nature essentiellement culturelle ?

La réponse apportée à cette question dépend notamment de ce que l'on entend par capital culturel, nous commencerons donc par rendre compte du débat autour de l'étendue définitionnelle de ce concept qui a fait l'objet de réceptions et d'usages variés. Nous soulèverons ensuite la question de la rentabilité scolaire du capital culturel. Nous verrons qu'elle tend nettement à décliner, à condition de définir le capital culturel de manière restreinte, c'est-à-dire en l'associant à une relation de proximité à la culture « classique », elle-même en perte de vitesse. Plus que la familiarité avec la culture légitime, ce sont les pratiques de lecture des élèves qui s'avèrent scolairement efficaces dans la mesure où elles produisent des effets linguistiques et cognitifs. Ceux qui optent pour une définition large du concept soutiennent en revanche que le capital culturel reste rentable au plan scolaire, mais certains soulèvent une autre question essentielle, celle de sa transmissibilité, jugée problématique. Autrefois appréhendé comme un attribut, le capital culturel est désormais davantage perçu comme un processus, d'où l'importance de comprendre comment s'opère pratiquement sa transmission. Au-delà des divergences définitionnelles, ces questionnements sur l'efficacité et la transmissibilité des avantages culturels témoignent d'une volonté d'ouvrir la « boîte noire » du capital culturel, partagée par l'ensemble des chercheurs qui réfléchissent à ce concept à l'heure actuelle.

Nous poserons encore la question de la pertinence du capital culturel d'une manière plus indirecte en évoquant une série de nouveaux comportements et stratégies distinctives employées par les classes moyennes et supérieures de nombreux pays qui facilitent la réussite scolaire et l'insertion socioprofessionnelle de leurs enfants : recherche d'informations à propos de l'orientation, du choix de l'établissement, du choix de filières, internationalisation des parcours scolaires, cours particuliers, coaching... Bien qu'elles soient parfois rangées sous l'étiquette de capital culturel (entendu au sens large), ces nouvelles stratégies mettent selon nous en évidence l'émergence de nouvelles formes de capital culturel (notamment international) et l'importance croissante d'autres espèces de capitaux (des capitaux économiques et sociaux) dans l'acquisition de capital culturel. Ce faisant, nous aborderons la question de l'interdépendance entre anciennes et nouvelles formes de capital culturel et entre espèces de capitaux, en particulier à travers la convertibilité des capitaux économiques et sociaux en capital culturel.

La revue de la littérature présentée ne vise pas l'exhaustivité mais entend mettre en évidence les principaux débats et les grandes évolutions dans la manière d'approcher et d'interroger le concept de capital culturel en vue d'évaluer son pouvoir heuristique pour comprendre les processus actuels de reproduction sociale par l'école. Notre réflexion se veut moins une critique de Bourdieu qu'une critique de la réception et de

l'usage de sa théorie de la reproduction et du lien joué par le concept de capital culturel dans celle-ci en sociologie de l'éducation. La pensée de Bourdieu à ce sujet étant relativement complexe, nous réintroduirons à plusieurs reprises certaines nuances gommées dans la réception de cette pensée. Précisons aussi que notre propos ici n'est pas de dire que les phénomènes culturels seraient totalement hors jeu et inutiles pour comprendre les inégalités scolaires. Certainement pas. Mais il est clair, à tout le moins, que leurs contenus se transforment et que le rôle joué par ces phénomènes dans la reproduction sociale nécessite d'être repensé. Cette note de synthèse entend donc proposer un bilan critique de l'apport du concept de capital culturel à la compréhension des processus actuels de reproduction scolaire.

LE DÉBAT SUR L'ÉTENDUE DÉFINITIONNELLE : DÉFINITION RESTREINTE VERSUS DÉFINITION LARGE

La revue de la littérature consacrée à la définition du capital culturel permet de mettre en évidence une première définition, que nous qualifierons de définition minimaliste et écarterons d'emblée : celle qui associe tout bonnement le capital culturel aux ressources scolaires des parents. De très nombreuses recherches utilisent en effet le niveau d'instruction ou plus haut diplôme des parents comme indicateur de capital culturel (voir pour un exemple Thélot & Vallet, 2000) rabattant ainsi le capital culturel sur ce que Bourdieu qualifie de « capital culturel institutionnalisé » dans un article célèbre (Bourdieu, 1979b).

Rappelons que selon Bourdieu « [l]e capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé » (Bourdieu, 1979b, p. 3), une forme d'objectivation qui repose sur le titre scolaire et que Bourdieu met à part parce que « ce brevet de compétence culturelle confère à son porteur [...] une forme de capital culturel qui a une autonomie relative par rapport à son porteur et même par rapport au capital culturel qu'il possède effectivement à un moment donné du temps » (Bourdieu, 1979b, p. 5).

L'usage de cette définition minimaliste est pour une large part déterminé par le type d'enquête, à savoir des enquêtes essentiellement statistiques et dans lesquelles le capital culturel sert avant tout de variable de contrôle. Dans un souci d'économie des modèles statistiques, recourir à l'indicateur de capital culturel institutionnalisé se justifie dans la mesure où la variable « diplôme des parents » conserve un pouvoir explicatif important (Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012). À nos yeux, le principal intérêt de cette définition minimaliste, répandue et banale, est qu'elle témoigne du caractère lui-même institutionnalisé du concept de capital culturel, qui fait trop souvent l'objet d'un usage quasi réflexe dans la recherche en éducation et qui fonctionne alors comme une « boîte noire ».

La revue de la littérature centrée sur les travaux visant explicitement à discuter le concept de capital culturel nous conduit à distinguer deux autres définitions ou plus exactement deux types de définitions du concept sur lesquelles nous allons à présent nous pencher : une définition restreinte et une définition large.

La définition restreinte du capital culturel

La définition restreinte du capital culturel s'est très largement diffusée en sociologie de l'éducation en particulier dans le monde anglo-saxon, où l'on a eu tendance à l'assimiler à la grande culture, la culture savante ou *highbrow culture*, celle des groupes de haut statut (DiMaggio, 1982). Il s'agit de la façon dominante dont le concept a été reçu dans la littérature de langue anglaise.

Bourdieu et Passeron ont une certaine responsabilité par rapport à cette manière, assez récurrente chez les sociologues de langue anglaise, de définir le capital culturel. Il est vrai que, dans *La Reproduction*, le capital culturel désigne les connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante ». Cette façon d'appréhender le capital culturel peut être considérée comme relevant d'une simplification de la pensée de Bourdieu et d'une autonomisation induite du concept de capital culturel par rapport à la théorie de la reproduction, ainsi que de l'édifice théorique plus large qu'il a progressivement développé et dans lequel Bourdieu l'inscrit, en lien avec d'autres concepts cardinaux comme celui d'*habitus*. À la lumière des productions ultérieures de Bourdieu, on constate par exemple que l'aspect « *highbrow* » n'est pas essentiel dans le concept de capital culturel. En effet, chez Bourdieu, le rapport à la culture dépasse le rapport à la culture savante : au-delà du rapport avec les œuvres d'art ou de l'esprit, il inclut des dispositions corporelles et esthétiques, des façons de se tenir et de parler, des goûts raffinés qui s'expriment dans toutes les activités de la vie sociale, des manières de manger et de se tenir à table, de se vêtir et d'aménager son intérieur... Mais il faut rappeler que la réception du concept de capital culturel dans le monde anglophone s'est faite à une époque où tous les ouvrages de Bourdieu n'étaient pas encore écrits, ni forcément traduits. La définition restreinte du capital culturel popularisée par DiMaggio est donc, avec le recul et du point de vue de l'orthodoxie bourdieusienne, perçue comme réductrice. Robbins (2005) notamment juge que l'usage conforme du concept de capital culturel supposerait désormais de prendre en compte l'ensemble de l'œuvre plutôt que de s'en tenir à la formulation initiale développée en début de carrière. Toutefois, on peut aussi considérer qu'il est parfaitement légitime qu'un concept voyage et évolue à cette occasion. Comme l'a lui-même fait valoir DiMaggio (2007), en répondant à une critique de cet ordre formulée par Goldthorpe (2007), emprunter à un auteur une terminologie ou un de ses concepts n'implique pas qu'il faille lui prêter un serment de fidélité, ni adopter l'ensemble de sa théorie.

Ainsi, la définition restreinte du capital culturel l'est à dessein car il importe pour ses représentants, majoritairement quantitativistes, de rendre le concept opérationnel (DiMaggio, 2007). Raison pour laquelle Goldthorpe (2007) qualifie ironiquement ce type de réception du concept de capital culturel de tentative de domestication de Bourdieu². Les tenants de la définition restreinte appréhendent en effet le capital culturel à partir d'une série de questions simples portant par exemple sur la fréquentation des musées, théâtres et concerts classiques, la pratique des beaux-arts, le nombre de livres lus au cours du dernier mois ou durant l'année écoulée... En combinant les réponses à diverses questions de ce type, les chercheurs construisent un indice synthétique du concept de capital culturel, qui prendra généralement la forme d'un score ou d'une échelle. Cette transformation du concept en variable est bien sûr un procédé très classique dans la méthodologie des enquêtes par questionnaire, en particulier lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser des notions abstraites.

Toutefois, cela ne va pas sans poser certains problèmes car, outre le fait que ces indicateurs varient fortement d'une recherche à l'autre (tantôt certains y incluront des

activités culturelles ne faisant pas forcément partie de la culture savante comme la fréquentation du cinéma ou la fréquentation des zoos), les différences au niveau de la fréquence d'une pratique donnée cachent des différences qualitatives potentiellement plus influentes (ce que je lis et/ou ce que je regarde ? avec quel regard ?...) Autant de subtilités dont il est évidemment difficile de tenir compte dans des études statistiques où l'essentiel est de faire en sorte que le capital culturel soit conceptuellement et causalement distingué des effets des aptitudes scolaires au moyen de méthodes d'analyse de régression multiple. À ce propos, on relèvera là une autre « trahison » par rapport aux travaux de Bourdieu. Ce dernier estime en effet le capital culturel inextricablement lié aux aptitudes et performances scolaires, raison pour laquelle il récuse la pertinence du raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » les concernant³. Aux modes de traitement statistiques méconnaissant les relations d'interdépendance des « variables » ou « facteurs » dont on cherche à isoler le « poids » ou l'« effet », il préfère d'autres méthodes d'analyse multivariée, en particulier l'analyse factorielle des correspondances qu'il a mise en œuvre dans de nombreuses enquêtes.

La définition large du capital culturel

La définition large du concept du capital culturel, dominante dans les travaux des sociologues français, se donne à voir également dans les écrits d'un certain nombre de sociologues américains ou anglais parmi lesquels on peut citer notamment Lamont et Lareau (1988), McDonough (1997), Reay (2004). Elle est plus difficile à définir en quelques mots. Le capital culturel renvoie ici à une diversité de pratiques d'éducation parentale (Lareau & Weininger, 2003). Cette approche souligne le caractère socialement déterminé du capital culturel : le capital culturel est associé aux normes éducatives des classes sociales capables d'imposer les critères d'évaluation les plus favorables à leurs enfants : « *the critical aspect of cultural capital is that it allows culture to be used as a resource that provides access to scarce rewards, is subject to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next* » (voir Lareau & Weininger, 2003, p. 587).

Contrairement à la définition restreinte centrée sur le contenu du capital culturel qui assimile ce dernier à la culture consacrée, celle des groupes de haut statut, la définition large met ainsi davantage l'accent sur l'effet du capital culturel, singulièrement son rôle dans la reproduction scolaire et sociale. Un des mérites de cette définition alternative est ainsi d'inviter à opérer une distinction entre l'effet et le contenu du capital culturel : la *highbrow* culture étant en déclin, comme nous le verrons plus loin, il est pertinent de s'interroger sur de nouveaux contenus culturels car, selon les tenants de la définition large, n'importe quelle compétence donnée peut fonctionner comme capital culturel. Ce faisant, la définition large, à la différence de la définition restreinte, se veut plus respectueuse et conforme à celle de Bourdieu. Dans l'œuvre de ce dernier, le capital culturel ne peut en effet se réduire à une définition des différentes « cultures » (légitime, commune, scolaire) comme simples répertoires d'œuvres ou de productions culturelles, notamment parce que le capital culturel relève d'une définition relationnelle, donc mouvante (Fabiani, 2007).

La principale limite de cette définition alternative du capital culturel est son caractère extrêmement large. Un concept perd nécessairement en compréhension ce qu'il gagne en extension. La définition large tend à faire du concept de capital culturel un concept valise dans lequel on range toute une série de mécanismes, processus et réalités diverses et variées. Ce concept fonctionne en outre potentiellement comme un concept ombrelle qui nous empêche de voir ce qui change et ce qui est nouveau

dans les processus de reproduction sociale par l'école (Draelants, 2014). Cela a également des conséquences méthodologiques en termes d'opérationnalisation (Kingston, 2001 ; Nogueira, 2008). La dimension relativement abstraite de la conception large du capital culturel rend son usage compliqué dans le cadre d'une enquête quantitative. Il n'est donc guère étonnant de constater que les promoteurs d'une telle définition sont généralement des chercheurs qui privilégient des approches qualitatives voire ethnographiques. Dans le cadre du débat sur le capital culturel, on peut donc dire que l'opposition définition restreinte/définition large recoupe en grande partie l'opposition quantitatif/qualitatif, même si ce n'est pas forcément une fatalité.

REPRODUCTION SOCIALE ET CAPITAL CULTUREL : LA RENTABILITÉ SCOLAIRE DU CAPITAL CULTUREL EN DÉCLIN ?

Nous l'avons dit en introduction, la question au centre de cette note de synthèse est de savoir si la reproduction sociale passant par l'école est aujourd'hui encore principalement de nature culturelle. Le débat portant sur la définition du concept de capital culturel que nous venons d'évoquer conditionne directement la réponse apportée à cette question.

Les arguments avancés à l'appui de la thèse du déclin

Les chercheurs qui adoptent une définition restreinte du capital culturel (qui associent celui-ci à la *highbrow culture*) estiment généralement que le capital culturel joue aujourd'hui un rôle moindre dans la reproduction sociale (voir notamment Kingston, 2001 ; Gripsrud, Hodven & Moe, 2011). À l'appui de cette thèse, on peut convoquer la critique adressée à la théorie de la reproduction sociale par certains chercheurs adoptant une démarche à la croisée de l'histoire et de la sociologie de l'éducation et visant à mettre les théories sociologiques à l'épreuve des faits historiques (Petitat, 1971, 1982). L'analyse de Bourdieu et Passeron étant historiquement située, sa validité doit être appréciée à cette aune et ne peut être généralisée en deçà ou au-delà de cette période bien précise.

L'histoire de l'éducation nous enseigne en effet que l'école n'a pas de tout temps et en tout lieu joué un rôle central dans le processus de hiérarchisation des groupes sociaux. C'est relativement récemment que l'école a acquis un rôle prépondérant dans la légitimation des positions sociales. Bourdieu ne l'ignorait pas. Dans certains de ses travaux, il montre d'ailleurs que la reproduction sociale n'est pas toujours passée par l'école (Jourdain & Naulin, 2011). Dans les sociétés précapitalistes étudiées par le Bourdieu ethnologue des jeunes années, à l'instar de la société Kabyle ou de son Béarn natal, les stratégies matrimoniales de reproduction sociale dominent. Même dans nos sociétés modernes avancées, la famille conserve un rôle prépondérant dans la reproduction sociale, notamment *via* la transmission culturelle domestique.

Passeron a explicitement reconnu la pertinence de la critique socio-historique tout en laissant sous-entendre qu'il s'agissait d'une évidence pour Bourdieu et lui-même. Dans *Le Raisonnement sociologique*, il précise en effet que la thèse de la reproduction est « historiquement fausse » si l'on pense qu'elle décrit une réalité transhistorique. Selon lui, l'ouvrage ne décrivait que « l'« âge d'or » de l'École bourgeoise (en France, fin du XIX^e et première moitié du XX^e siècle), c'est-à-dire au moment « organique » où l'illusion de la méritocratie scolaire a eu son plein rendement social et symbolique » (Passeron, 1991, p. 173).

Qu'en est-il alors aujourd'hui de la validité de la théorie de la reproduction ? Avant d'en venir à la description de la situation actuelle, arrêtons-nous un instant sur ce qui, à l'époque décrite dans *Les Héritiers* et dans *La Reproduction*, permettait d'expliquer la rentabilité scolaire du capital culturel.

A priori le capital culturel explique d'autant mieux les inégalités scolaires qu'il existe une « culture légitime » clairement identifiable qui permet aux individus possédant ce capital culturel formel de se distinguer. Deux postulats sous-jacents à la thèse initiale de Bourdieu et Passeron sont en effet que : 1) il existe une culture légitime dominante (clairement séparée de la culture commune) ; 2) la culture scolaire relève de la culture légitime (et transmet celle-ci). Ces deux postulats, qui sont autant de conditions de possibilité de la rentabilité scolaire du capital culturel, nous paraissent discutables dans le contexte présent. Il n'est pas évident qu'ils soient encore défendables tels quels.

Tout d'abord, peut-on dire qu'il existe toujours une culture légitime et dominante (au sens de relatif consensus social sur une hiérarchie culturelle⁴), clairement séparée de la culture commune ? La sociologie de la culture semble caractériser l'époque actuelle comme celle de l'affadissement du clivage traditionnel entre culture savante et culture(s) populaire(s) : les productions de la culture savante seraient depuis les années 1960 de moins en moins différenciables de celles de la culture populaire ou de la culture de masse. Les hiérarchies culturelles établies par Bourdieu dans *La Distinction* présentent incontestablement un caractère daté. Désormais, le clivage n'opposerait plus élite et masse mais omnivore et univore : l'omnivore se caractérisant par l'éclectisme et l'exotisme de ses goûts et pratiques culturelles, l'univers culturel de l'univore étant nettement plus limité et étriqué (Peterson, 1992 ; Donnat, 1994).

Le constat de l'affaiblissement des hiérarchies et des légitimités attesté par le développement d'un certain éclectisme culturel ne signifie cependant pas que l'on n'observe plus d'association entre origine sociale et préférences culturelles ni de phénomène de distinction (Coulangeon, 2011). L'existence même de la norme de légitimité ne serait pas en cause, son contenu seul serait en cours de recomposition. « Toute forme culturelle est susceptible de trivialisation ou d'ennoblissement, d'oubli ou de redécouverte » (Fabiani, 2013). Autrement dit, ici encore, il faudrait « prendre au sérieux la dimension relationnelle que Bourdieu assigne à sa sociologie de la culture » (Fabiani, 2013, p. 79). Ajoutons que la plupart du temps l'éclectisme ne s'exerce pas sans bornes, « si les membres des catégories sociales supérieures expriment un éventail de goûts sensiblement plus large et diversifié que celui des autres catégories et débordant très largement le cadre des genres savants, ils manifestent aussi une distance assez prononcée à l'égard de [certains] genres » (la musique rap ou les programmes de télé-réalité par exemple font l'objet d'une aversion active des classes supérieures) (Coulangeon, 2011, p. 123-124). Par ailleurs, lorsque les membres des classes supérieures se laissent aller à consommer des formes culturelles peu légitimes, ce n'est pas nécessairement avec le même regard ni le même rapport à leurs pratiques. Comme le souligne Lahire, il ne faut pas perdre de vue que « les consommateurs ne s'approprient jamais *indifféremment* les produits appartenant aux différents registres culturels » (Lahire, 2004, p. 257-258). En ce sens, le mode de relation à la culture (réflexif et distancié) peut être plus important dans les jeux de distinction que le choix précis des objets culturels (Priour & Savage, 2013).

Le déclin relatif de la culture légitime ne signifie donc pas que la culture ne soit plus classante, mais joue-t-elle encore un rôle déterminant dans la production des inégalités scolaires ? Nous avons toutes les raisons de penser que l'affinité entre la culture scolaire

et la culture légitime n'est plus aussi nette qu'avant, ce qui peut être constaté à travers la transformation des hiérarchies disciplinaires, notamment le déclin des filières « lettres » dont la féminisation et la relative démocratisation d'accès, au contraire des filières scientifiques, peuvent être vues comme des indicateurs de leur dévalorisation sociale⁵. Autrement dit, à l'école aussi, la culture classique devient de plus en plus marginale compte tenu d'évolutions curriculaires, les programmes de cours valorisant davantage que par le passé la culture scientifique et technique (Jacquet-Francillon, 2008).

Par ailleurs, l'école n'est plus un bastion qui dresserait une muraille de Chine entre elle-même et le monde culturel des adolescents. La massification scolaire a permis à des générations de jeunes de développer un rapport scolaire à la culture, mais, en même temps, en ouvrant l'école à toutes les catégories sociales, la massification a fait entrer la culture populaire dans l'enceinte scolaire. L'école n'est plus un « sanctuaire » (Dubet, 2002), un espace culturellement isolé du reste de la société. Sauf dans quelques lycées d'élite dans les grands centres-villes (voir Siroux, 2011) et à l'exclusion de certaines grandes écoles et lycées qui préparent les élèves à y rentrer, les héritiers (au sens de Bourdieu et Passeron) sont noyés dans la masse des élèves et étudiants. Leur marginalisation est non seulement quantitative mais également culturelle et identitaire. Ils sont en effet tenus de mettre en veilleuse toute velléité de haute culture s'ils ne veulent pas se voir mis au ban de la société des pairs et affublés de qualificatifs peu flatteurs (« intello », « bouffon » ou plus récemment « bolos »). Bref, comme l'explique Pasquier (2005), on peut estimer que l'école a perdu une bonne partie de sa capacité à agir comme instance de légitimation culturelle au profit des industries culturelles d'une part, de la société des pairs d'autre part⁶.

Autrement dit, deux grands phénomènes sociaux mettent en discussion la thèse d'un lien direct entre culture scolaire et culture consacrée : d'un côté la naissance d'un nouveau système de distinction dans lequel les inégalités sociales d'accès à la culture jouent un rôle moindre et de l'autre la massification scolaire avec ce qu'elle entraîne en matière de recomposition curriculaire et d'entrée de la culture juvénile dans l'école. Bref, si tant est qu'il y ait encore une croyance socialement partagée en une culture légitime, celle-ci n'est en tout cas plus (aussi) dominante qu'elle le fut par le passé. L'école est aujourd'hui autant, voire davantage, un lieu de diffusion des industries culturelles à travers les relations entre pairs qu'un moyen d'imposition de la culture légitime autrefois dominante.

On pourrait encore convoquer à l'appui de la thèse du déclin de la rentabilité scolaire du capital culturel l'apport de la sociologie des pratiques enseignantes. Si Bourdieu et Passeron ont bien souligné l'importance du rapport à la culture des élèves afin de cerner leurs éventuelles difficultés face à l'école, ils soulignaient également qu'on ne saurait rendre compte de la production des inégalités scolaires sans interroger en retour le mode de fonctionnement de l'école et les rapports aux savoirs de l'institution et de ses agents. L'enseignant jouant un rôle de passeur et d'intermédiaire entre la culture scolaire et l'élève, le rapport que l'enseignant entretient à la culture est une question pédagogique importante (Zakhartchouk, 1999). La distance culturelle entre un enseignant et un élève conditionne leur intercompréhension et peut atténuer ou au contraire renforcer la distance entre la culture de l'élève et la culture scolaire. Depuis les travaux de Berger (1979), puis ceux de Thélot (1994) et plus récemment de Charles et Cibois (2010), nous savons que la composition sociale du corps enseignant a changé : l'origine sociale des enseignants tend depuis les années 1960 vers une « moyennisation » du corps professionnel⁷. Cette évolution s'accompagne vraisemblablement d'une évolution du rapport à la culture non seulement en raison de cette

moyennisation mais aussi, et peut-être surtout, compte tenu du développement d'un nouveau modèle de professionnalité. On attend en effet davantage de l'enseignant actuel qu'il soit un bon pédagogue, un « praticien réflexif » qu'un « maître instruit », hautement cultivé, détenteur d'un savoir disciplinaire (Maroy, 2001).

À cet égard, en lien avec un souci pédagogique d'intéressement des élèves, on note une ouverture croissante des enseignants à la culture juvénile. Eloy distingue ainsi deux stratégies d'utilisation de la culture juvénile par les enseignants : la stratégie d'esthétisation du populaire et la stratégie de popularisation du savant. La première consiste à se servir de contenus supposés proches de la culture des élèves dans le cadre d'un des objectifs principaux de l'enseignement scolaire. Par exemple, cette démarche sous-tend l'exploitation de formes littéraires considérées comme familières aux élèves, telle la bande dessinée, ou encore la littérature de jeunesse de grande diffusion (*Twilight*, *Harry Potter*) par certains professeurs de français (Dagiral & Tessier, 2010). La seconde consiste à transmettre les répertoires savants à travers les grilles d'appréciation du populaire dans le but de les « rendre populaires » auprès des élèves. Dans le cadre d'un cours de musique, l'enseignant expliquera par exemple aux élèves les idées dont s'est inspiré ou qu'a voulu faire passer le compositeur de la musique classique écoutée en classe. « Ce faisant, les élèves peuvent davantage ramener l'œuvre au monde vécu, à leurs propres expériences, représentations et préoccupations » (Eloy, 2010)⁸.

Contre la thèse du déclin : l'argument de la définition flexible

Pour toutes les raisons que nous venons de passer en revue, il semblerait donc que le capital culturel joue désormais un rôle différent dans la (re)production des inégalités scolaires. À condition seulement de le définir de manière restreinte à partir des pratiques culturelles consacrées. Les tenants d'une définition large du capital culturel (pour lesquels le capital culturel ne se résume pas à la haute culture) estiment en effet qu'il est trop facile de dire que le capital culturel n'explique plus la reproduction sociale si l'on en fait une lecture restreinte assimilant le capital culturel à la culture savante :

It is quite obvious that the forms of highbrow culture that Bourdieu detected as working as cultural capital in France in the 1960s and 1970s do not enjoy the same social recognition 30-40 years later, neither in France nor in other countries (Prieur & Savage, 2013, p.249).

Ces défenseurs d'une définition large du capital culturel, plus « Bourdieu-compatible », auront quant à eux tendance à répondre par la négative à la question du déclin de la rentabilité scolaire du capital culturel, considérant qu'il existe toujours une culture légitime et dominante, mais que celle-ci évolue dans son contenu, comme change la culture scolaire. Prieur et Savage entre autres s'érigent clairement contre la tendance à réifier le concept et prônent une approche flexible du capital culturel distinguant entre capital culturel absolu (ou fixé) et capital culturel relatif (ou flottant)⁹.

L'idée-clé ici est donc que les compétences qui fonctionnent comme du capital culturel évoluent. En ce sens, on ne peut parler de déclin de la rentabilité du capital culturel. Le capital culturel demeure rentable, il produit toujours des effets scolaires bénéfiques pour ses possesseurs : il y a toujours des pratiques culturelles parentales plus conformes à celles des enseignants et à la culture scolaire en général, seulement on ne parle plus exactement de la même chose que dans les années 1960, ce ne sont plus les mêmes pratiques que l'on désigne sous le vocable de capital culturel. Comme nous le développerons plus loin, le capital culturel s'enrichit aujourd'hui notamment de la maîtrise de plusieurs langues et langages (notamment numérique) et de techniques circulatoires.

EFFICACITÉ ET TRANSMISSIBILITÉ DU CAPITAL CULTUREL : L'OUVERTURE DE LA BOÎTE NOIRE

Au-delà de la question de la rentabilité du capital culturel, cerner dans quelle mesure le concept de capital culturel reste pertinent pour comprendre la reproduction sociale par l'école suppose de s'interroger sur les mécanismes et processus qui sous-tendent l'efficacité et la transmissibilité du capital culturel. Autrement dit, il s'agit d'ouvrir la boîte noire du capital culturel, afin de comprendre à la fois le principe de son efficacité et les conditions de sa transmissibilité. Depuis une quinzaine d'années, tant les tenants d'une définition du capital culturel comme culture cultivée que ceux d'une définition du capital culturel comme un ensemble de pratiques éducatives ont entamé ce travail. Comme nous le détaillons plus bas, l'effort de recherche porte dans deux directions différentes et complémentaires, il s'agit d'une part de repérer par où passe concrètement l'effet du capital culturel sur la réussite scolaire et d'autre part de comprendre comment, en pratique, s'opère la transmission culturelle. Ce double questionnement nous paraît encore plus fondamental pour comprendre la reproduction sociale actuelle que le questionnement précédent portant sur la rentabilité du capital culturel, dont la résolution, on l'a vu, dépend essentiellement de la définition du capital culturel adoptée et tend dès lors à tourner au débat peu productif « pour » ou « contre » l'interprétation bourdieusienne du concept.

Du capital culturel au capital linguistique et cognitif

La préoccupation pour l'ouverture de la boîte noire du capital culturel, tout en étant transversale au débat sur la définition du concept, se traduit cependant de manière différente selon le type de définition du capital culturel adopté. Les tenants de la définition restreinte visent avant tout à comprendre ce qui compte précisément dans le capital culturel et produit une différence significative sur la réussite scolaire. Ils centrent donc leurs investigations sur les effets comparés des différentes pratiques consacrées : certains se demandent par exemple s'il est plus efficace scolairement de fréquenter régulièrement le théâtre ou d'être un grand lecteur ? (voir De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000 ainsi que Sullivan, 2001) ; d'autres s'intéressent à la rentabilité de nouvelles pratiques culturelles (télévision, jeu vidéo, etc., voir notamment Paino & Renzulli, 2013) compte tenu du déclin de la culture consacrée que nous évoquions plus haut. En termes méthodologiques, l'apport des analyses statistiques multivariées doit ici être souligné. Pour expliquer comment le capital culturel est reconverti en avantage scolaire, il s'agit d'établir un lien statistique entre les diverses pratiques culturelles et le développement de connaissances et de capacités linguistiques et cognitives, l'hypothèse étant qu'à cet égard les diverses pratiques culturelles sont inégalement productives.

C'est ce que tendent à montrer notamment les travaux d'une équipe de chercheurs néerlandais (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000) qui visent à isoler les effets spécifiques sur la réussite scolaire de plusieurs activités traditionnellement incluses dans la définition *highbrow* du capital culturel. De Graaf et ses collègues considèrent en fait deux aspects distincts du capital culturel parental : l'« intérêt pour l'art » (*participation in beaux arts*) et les « comportements en matière de lecture » (*reading behavior*). Toutes choses étant égales par ailleurs, il ressort qu'être éduqué dans un milieu familial où la lecture joue un rôle important est nettement plus efficace, en termes de réussite scolaire, que le fait d'avoir des parents qui fréquentent le théâtre et l'opéra, visitent les musées, galeries et vernissages. Ils associent cette différence au fait que de telles activités, subsumées ici sous l'appellation « pratique des beaux-arts », renvoient à des formes culturelles moins liées à l'écriture et aux compétences linguistiques¹⁰. Autrement

dit, selon ces auteurs, la définition *highbrow* du capital culturel mélange des activités culturelles de natures diverses dont certaines ont peu à voir avec la maîtrise des codes culturels qui comptent véritablement dans le cadre scolaire, à savoir les compétences cognitives, analytiques, scripturales et langagières que la lecture assidue permet de développer.

Pour expliquer leurs résultats, De Graaf et son équipe font en outre l'hypothèse que les aspects pertinents du capital culturel peuvent varier d'un système éducatif à l'autre. Aux Pays-Bas, la pratique des beaux-arts ne jouerait pas de rôle dans la production des inégalités scolaires dans la mesure où le curriculum en vigueur dans ce pays met peu l'accent, à la différence de la France, sur des matières telles que l'histoire ou la philosophie qui font traditionnellement appel à la culture légitime et à l'intérêt pour l'art. Il nous semble important d'ajouter, comme on l'a vu, que si la culture légitime n'occupe plus la même place dans les curriculums que par le passé, la socialisation scolaire en revanche passe toujours prioritairement par l'écrit, raison pour laquelle la lecture continue à jouer un rôle primordial dans la réussite scolaire.

Une recherche conduite par Sullivan (2001), tout en allant globalement dans le sens des résultats de l'équipe néerlandaise, a permis d'apporter des nuances importantes en ce qui concerne les composantes pertinentes du capital culturel. Sullivan a opérationnalisé le concept de capital culturel en testant, auprès de jeunes de 16 ans, outre la lecture et l'intérêt pour l'art en général, deux autres types d'activités. D'une part, la pratique d'un instrument ou l'écoute de musique classique qui s'avèrent, comme l'intérêt pour l'art, sans effet sur le développement de capacités linguistiques et de connaissances culturelles. D'autre part, elle s'intéresse aux habitudes télévisuelles et au type de programmes regardés, en catégorisant ceux-ci en fonction de leur contenu culturel. Sullivan montre ainsi que la télévision, média pourtant emblématique de la culture populaire, partage avec le livre la capacité de favoriser la réussite scolaire dans la mesure où elle facilite, par le biais de certains programmes (factuels comme les documentaires ou suffisamment sophistiqués en termes de vocabulaire et de références culturelles), le développement des capacités linguistiques et celui des connaissances culturelles. Comme le souligne Sullivan, on peut s'interroger sur le sens de la relation : le fait de lire ou de regarder des programmes télévisés sophistiqués contribue-t-il au développement de l'intelligence ou bien les habitudes en matière de lecture et de télévision des élèves reflètent-elles simplement le niveau de développement intellectuel préalable des élèves ? Ces résultats ne nous permettent pas de trancher. Il est probable que la relation joue dans les deux sens.

Une sociologie du développement cognitif qui étudierait notamment comment la socialisation rend les enfants capables de penser de telle ou telle manière serait utile pour approfondir ces résultats. Certains sociologues l'appellent de leurs vœux (voir notamment Duru-Bellat, 2007). L'analyse ne peut en effet s'arrêter au constat de consonances ou de dissonances entre modèles familiaux et exigences scolaires et poser, à l'instar de Bourdieu, que les différences sont purement arbitraires. Il s'agit maintenant d'explorer les conséquences psychiques de la socialisation (Lahire, 1998), ce qui suppose notamment de renouer avec les travaux de Bernstein afin de comprendre comment la socialisation linguistique entraîne des répercussions cognitives. Ce faisant, Nash suggère qu'à travers les interactions verbales les enfants développent en fait « des savoir-faire en matière de traitement de l'information symbolique, spécialement ces formes de compétence "verbale analogique" que Bernstein lui-même avait observées comme caractéristiques des enseignants de classe moyenne, et qui pouvaient être considérées comme constituant un *habitus* cognitif spécifique » (Nash, 2007, p. 161).

Aller plus loin passerait aussi par intégrer l'apport des recherches qui s'attachent à décrire et à analyser les processus concrets de transmission des savoirs scolaires et de production des échecs et inégalités scolaires ou culturelles (Lahire, 2007). Bien qu'elles restent relativement peu nombreuses, de telles recherches existent. On pense notamment à celles développées autour d'Élisabeth Bautier, de Bernard Charlot et de Jean-Yves Rochex (et à celles menées depuis 1987 dans le cadre de l'équipe ESCOL de l'université Paris 8). Pour ces auteurs, liée à celles du capital culturel et des compétences cognitives, c'est la question du rapport au savoir, du sens que l'élève lui confère, qui serait déterminante pour comprendre les investissements différenciés dans la scolarité et dans les apprentissages et rendre compte des inégalités qui en découlent (voir par exemple Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier, Charlot & Rochex, 2000).

De tels prolongements paraissent d'autant plus nécessaires qu'émerge une nouvelle culture, cette « culture numérique » souvent opposée à la culture scolaire et invoquée pour expliquer les problèmes de motivation des élèves et un certain désarroi chez les enseignants qui constatent que les dispositions développées par nombre d'élèves actuels ne sont pas en phase avec les attentes scolaires (on parle ainsi volontiers d'une tendance au « zapping » qui se traduirait par un éparpillement de l'attention, une incapacité à maintenir une concentration soutenue ; une écriture « SMS » qui induirait un relâchement de l'orthographe..., autant d'idées reçues que tendent à relativiser, voire à invalider, les recherches existantes). À travers les activités en ligne, les individus font des expériences diverses, certaines sont potentiellement formatrices, il est donc raisonnable de faire l'hypothèse que ces activités représentent des espaces possibles d'apprentissages informels (Berry, 2012) et non pas uniquement des obstacles ou des dérivatifs à l'apprentissage. L'important en somme ne serait pas uniquement le support de connaissance en soi, mais également la façon dont il est utilisé.

Une transmission culturelle pas seulement « osmotique »

À côté des travaux cherchant à comprendre par où passe l'effet du capital culturel sur la réussite scolaire, une autre façon d'ouvrir la boîte noire du capital culturel consiste à problématiser la question de sa transmission, en se demandant comment elle s'opère concrètement. Ce questionnement part du fait qu'il n'y a pas d'automatisme en matière d'héritage culturel. L'intérêt pour la problématique de la transmissibilité du capital culturel témoigne d'une évolution importante à signaler dans les réflexions autour de la définition du capital culturel qui renvoie au statut même du concept : on tend actuellement à passer d'une vision du capital culturel comme un attribut dont seraient nécessairement dotées les classes supérieures à une vision du capital culturel comme fruit d'un processus à analyser (Roksa & Potter, 2011).

On n'hérite pas d'un capital culturel comme on hérite d'un patrimoine matériel ou d'un capital économique. Bourdieu insistait déjà sur cet aspect : le capital culturel « ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre de noblesse) par le don ou la transmission héréditaire, l'achat ou l'échange » (Bourdieu, 1979b, p. 4). Précisons qu'il est ici question du capital culturel sous sa forme incorporée. Le capital culturel objectivé est quant à lui transmissible directement : les biens culturels peuvent en effet faire l'objet d'une appropriation matérielle par le biais de capital économique, en revanche leur appropriation symbolique requiert une incorporation. Le capital culturel incorporé est « un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un *habitus*. Celui qui le possède a « payé de sa personne », et de ce qu'il a de plus personnel, son temps » (Bourdieu, 1979b, p. 4).

La recherche actuelle s'écarte cependant de la conception bourdieusienne de la transmission culturelle familiale dont le caractère abusivement mécaniste a été vivement contesté par Bernard Lahire (1995) et plus récemment par Gaëlle Henri-Panabière (2010). Bourdieu suggère en effet que la transmission culturelle s'opère essentiellement de manière osmotique à travers ce qu'il nomme l'«effet Arrow généralisé», à savoir «le fait que l'ensemble de biens culturels, tableaux, monuments, machines, objets ouverts, et en particulier tous ceux qui font partie de l'environnement natal, exercent un effet éducatif par leur seule existence» (Bourdieu, 1979b, p. 4). Certes un enfant a plus de chances de devenir lecteur s'il voit quotidiennement ses parents lire et vit entouré de livres à sa libre disposition tant il est vrai que la socialisation passe en partie par imitation et imprégnation. Cependant, la transmission culturelle familiale ne s'opère pas seulement de manière pratique et inconsciente. Contrairement à l'idée d'une action éducative automatiquement exercée par l'environnement, les recherches actuelles indiquent qu'il ne suffit pas de posséder une formidable bibliothèque pour stimuler le développement intellectuel de l'enfant, il faut encore lui transmettre le goût de la lecture, ce qui suppose un investissement parental conséquent qui demande du temps et qui passe par exemple par le fait de lire précocement des histoires à son enfant, de le guider et de l'accompagner dans ses lectures... En matière de transmission culturelle, il semble donc important de distinguer entre une transmission culturelle familiale passive ou «osmotique» et une transmission culturelle familiale active ou «parentocratique» (Brown, 1990), c'est-à-dire dans laquelle les moyens et les désirs des parents jouent un rôle central, dont l'importance pourrait s'avérer croissante pour les parents qui souhaitent transmettre leur capital culturel. En effet, non seulement l'acquisition du capital culturel appelle un travail d'appropriation qui ne va pas de soi mais en outre ces recherches montrent que le capital culturel se transmet sous une forme modifiée : les jeunes générations, qui subissent des influences culturelles diverses, sélectionnent ce qu'elles s'approprient à la lumière de ce qui leur paraît encore utile et d'actualité (Henri-Panabière, 2010).

Autrement dit, la transmission culturelle «verticale» (c'est-à-dire celle qui va des parents vers les enfants) n'est ni évidente ni garantie, et l'on comprend dans ces conditions que certains enfants ne bénéficient pas en pratique du capital culturel détenu par leurs parents. Si d'aucuns parlent aujourd'hui d'une «crise des transmissions culturelles verticales» (Pasquier, 2005), c'est à la fois pour des raisons liées à l'évolution des familles et des styles éducatifs familiaux (globalement moins autoritaires et plus démocratiques qu'avant, malgré des différences qui persistent entre milieux sociaux; Le Pape & van Zanten, 2009), mais aussi parce que les enfants expérimentent des univers culturels pluriels, nullement réductibles à la culture familiale (Lahire, 1998). L'éducation familiale est en effet concurrencée par d'autres instances de socialisation, les médias et les pairs en particulier. La pression des pairs sur l'adolescent (et à travers eux des industries culturelles) est particulièrement importante, le groupe exerce une contrainte puissante sur ses membres qui réduit leurs possibilités d'affirmer leur identité, notamment culturelle, c'est la «tyrannie de la majorité» dont parle Pasquier (2005) et qui concourt à une relative homogénéisation de la culture adolescente¹¹. Le contrôle parental de la transmission culturelle s'exerce donc de plus en plus difficilement.

Relevons ici l'apport en termes méthodologiques d'une sociologie qualitative combinant entretiens biographiques et observations fines, permettant ainsi la prise en compte des variations entre individus à l'intérieur des groupes et des classes sociales, dans le cadre d'une sociologie des irrégularités sociales et des cas improbables, d'une sociologie qui s'efforce de saisir le social sous sa forme singularisée, individualisée

(Lahire, 1998, 2013). Le questionnement sur la transmissibilité du capital culturel suppose en outre une acception relativement large du concept, qui s'intéresse aux modes d'usage des biens et pratiques culturels considérés et aux dispositions qui leur sont liées et qui sont transférables sur d'autres biens et pratiques (Lahire, 2004).

En résumé, sur base de ce qui vient d'être présenté concernant les recherches visant à ouvrir la boîte noire que représente le concept de capital culturel, on retiendra deux choses :

- si la culture compte pour la réussite scolaire ce n'est pas uniquement pour une raison arbitraire (conformément à l'idée selon laquelle l'école valoriserait certains contenus culturels plus ou moins en phase avec la culture des différentes classes sociales), mais parce qu'elle produit des effets et des dispositions cognitifs. C'est là un apport décisif des recherches qui visent à isoler les pratiques scolairement efficaces parmi celles que recouvre la définition restreinte du capital culturel;
- de façon complémentaire, les recherches qui étudient les conditions pratiques de la transmission culturelle, et de la socialisation à la lecture en particulier, tendent à indiquer que ces effets et dispositions cognitifs favorables à la réussite scolaire sont lourds à produire et difficiles à contrôler. Leur efficacité n'est donc pas garantie.

Dans la mesure où les familles sont incapables de contrôler de bout en bout la socialisation de leurs enfants et comme la rentabilité de la transmission culturelle devient incertaine, on observe une évolution dans la façon dont les parents des classes moyennes et supérieures vont tenter de reproduire leur statut social. Au-delà même du développement d'un rapport de plus en plus réflexif et stratégique aux pratiques de socialisation culturelle, cognitive, linguistique, s'élaborent de nouvelles stratégies dans lesquelles le capital culturel n'est pas absent mais voit sa place et son rôle modifiés.

LA CRITIQUE INDIRECTE : INTERDÉPENDANCE ET CONVERTIBILITÉ DES CAPITAUX

Ce qui vient d'être dit nous conduit à considérer un troisième apport à la question de savoir si le concept de capital culturel est toujours pertinent pour comprendre la reproduction sociale par l'école, celui des recherches portant sur la formation des élites et les stratégies éducatives des familles des classes moyennes et supérieures. Cette littérature tend à montrer qu'il y a toute une série de comportements et de stratégies qui facilitent la réussite scolaire et l'accès à des contextes éducatifs favorables qui ne sont guère thématiques ou inclus dans le concept de capital culturel, en particulier sous sa forme restreinte. C'est le cas de pratiques éducatives comme le choix de l'établissement et les choix de filières (van Zanten, 2009a), la recherche d'informations qui accompagne l'orientation (Héran, 1996; Draelants, 2014), l'internationalisation des parcours scolaires (Wagner, 2007; Ballatore, 2010), le recours aux cours particuliers (Glasman, 2001), voire au coaching (Oller, 2012). Bien qu'elles nous apprennent beaucoup sur le rôle et la place de la culture dans la reproduction sociale, ces recherches, à la différence des recherches évoquées jusqu'à présent, ne discutent pas directement le concept de capital culturel. C'est en ce sens que nous parlerons d'une critique indirecte. Il faut également mentionner que les pratiques familiales évoquées à l'appui de cette thèse concernent le plus souvent l'enseignement secondaire ou supérieur et surviennent donc bien après la prime socialisation.

Selon nous, l'apport de ces recherches est de montrer que les pratiques parentales d'éducation des enfants qui sont aujourd'hui les plus rentables scolairement à ce niveau-là ne nécessitent pas obligatoirement de transmission culturelle des parents aux enfants. C'est plutôt la connaissance des rouages et la familiarité avec le fonctionnement du système scolaire qui vont s'avérer décisives pour mettre en place de véritables stratégies de reproduction sociale (Draelants, 2014). Ce qui ne veut pas dire que la question du capital culturel ne se pose plus dans ce contexte. L'acquisition de capital culturel reste au contraire toujours le but de ces nouvelles stratégies. Ne fût-ce que parce qu'il s'agit, au bout du compte, pour ces familles de faire en sorte que leurs enfants décrochent un titre scolaire, de préférence non dévalué. En suggérant que ces stratégies ne nécessitent pas forcément de transmission culturelle des parents aux enfants, nous voulons en fait souligner deux choses différentes : d'une part que ces stratégies ne nécessitent pas de transmission culturelle *directe* des parents aux enfants, d'autre part qu'elles ne visent pas nécessairement l'acquisition de capital culturel *incorporé*. Nous détaillons les deux aspects ci-dessous. Ces nouvelles stratégies font en outre appel aux capitaux sociaux et économiques des parents et pas seulement à leur capital culturel. Ce qui conduit à la problématique de l'interaction et de l'interdépendance entre le capital culturel et les autres formes de capitaux et à la question de la convertibilité des capitaux.

D'une transmission culturelle directe à une transmission culturelle indirecte

Au-delà de la distinction déjà opérée dans cet article entre transmission culturelle passive et active, il est heuristique de distinguer entre transmission parentale directe et indirecte du capital culturel. La transmission culturelle indirecte implique dans certains cas le recours à des intermédiaires que l'on paie et qui permettent de transmettre du capital culturel de manière oblique ou « par procuration » comme dirait Bourdieu (1979b). Conscients de la difficulté à contrôler de manière véritablement efficace la socialisation de leurs enfants, certains parents privilégient en effet le recours à des intermédiaires professionnels (cf. cours particuliers et coaching) et/ou tentent de limiter les influences culturelles potentiellement néfastes, typiquement en circonscrivant autant que possible l'environnement social de leurs enfants à un « entre soi », perçu comme protecteur. Si le choix de l'établissement est perçu comme un enjeu si important, c'est notamment parce qu'il assure un minimum de contrôle sur les pairs fréquentés (Felouzis & Perroton, 2010 ; van Zanten, 2009b). La transmission qui se joue à l'école en matière culturelle ne relève en effet pas seulement de l'inculcation scolaire. Elle dépend aussi, voire surtout, d'une socialisation informelle qui reflète inévitablement les caractéristiques sociales et culturelles du public scolaire, c'est-à-dire d'un effet des pairs. En un temps où les héritiers constituaient la majorité des effectifs scolaires, cette éducation informelle entre pairs pouvait être ignorée. Elle l'est plus difficilement aujourd'hui, lorsque le désajustement culturel entre l'école et les adolescents s'accroît. Le fait que les loisirs des enfants s'écartent de ceux de leurs parents à la période de l'adolescence ne se traduit donc pas mécaniquement par une baisse de l'influence parentale. Le contrôle des fréquentations permet à ces derniers de continuer à orienter de manière indirecte les goûts et habitudes culturelles de leurs enfants, ce qui explique aussi que l'héritage culturel se fasse rarement à l'identique et donne lieu à des décalages ou glissements plus ou moins assumés et anticipés par les parents (Renard, 2013).

Si ces stratégies de reproduction ne nécessitent pas forcément de transmission culturelle, en tout cas pas de transmission verticale directe des parents aux enfants, elles supposent en revanche de la part des parents une surveillance et un suivi rapproché de la scolarité impliquant un fort investissement, des mères en particulier

(Vincent, 2010). Précisons aussi que ces stratégies de reproduction sont loin d'être homogènes selon les différentes fractions des classes moyennes et supérieures. L'investissement dans les cours particuliers, séances de coaching, séjours linguistiques et d'études à l'étranger est privilégié par les classes moyennes supérieures, en particulier celles davantage détentrices de capital économique (ingénieurs, professions libérales, chefs d'entreprise, cadres d'entreprise, gestionnaires...), qui sont aussi plus nombreuses à contrôler de manière stricte l'environnement de leurs enfants (à travers toute une série de choix, de celui de l'établissement à celui des activités extrascolaires en passant par les sorties ou encore le choix des camarades de classe invités à la maison ; Gombert & van Zanten, 2004 ; van Zanten, 2009b ; Ballatore, 2010). Les familles populaires et les classes moyennes inférieures recourent quant à elles plus volontiers à la transmission verticale. L'accompagnement dans la réalisation des devoirs à domicile est par exemple une pratique fort répandue dans ces milieux. La recherche menée par Kakpo (2009) sur l'accompagnement des devoirs en milieu populaire montre que les effets de l'implication active des parents dans le suivi de la scolarité ne sont pas homogènes socialement. Ils semblent en fait proportionnels à l'importance du capital culturel incorporé des parents. Lorsque les ressources culturelles font défaut ou sont inappropriées, une implication directe dans la transmission culturelle présente le risque d'être contre-productive, d'où l'intérêt d'utiliser son capital social ou économique pour recourir à des intermédiaires compétents plutôt que de s'impliquer directement¹².

Des compétences cognitives aux compétences comportementales

Les stratégies de reproduction scolaire qui relèvent d'une transmission active ou parentocratique (par opposition à une transmission osmotique) peuvent être directes ou indirectes, comme nous venons de le voir. Les stratégies indirectes, bien qu'elles nécessitent une attention forte de la part des parents et un contrôle serré de l'environnement, semblent plus aisées à mettre en œuvre que les stratégies directes. Faire appel à des professionnels (professeurs particuliers, coachs...) ou contrôler les fréquentations de ses enfants (à travers les choix d'activités parascolaires et d'établissements) requiert surtout des capitaux économiques et sociaux. S'échiner à transmettre son amour de la lecture (principale activité culturelle dont la rentabilité scolaire demeure incontestable) demande en revanche du temps.

Or, le temps disponible pour articuler ou concilier vie privée et vie professionnelle (et donc pour s'occuper des enfants, dans le cas d'une famille) tend globalement à manquer compte tenu de l'accélération du rythme de vie (Rosa, 2013), même s'il varie suivant les professions et le sexe des travailleurs (Pailhé & Solaz, 2009). Chez les cadres et membres de professions intellectuelles supérieures, où les horaires de travail excèdent souvent largement les 40 heures par semaine, la suractivité professionnelle peut éventuellement être compensée par le travail à temps partiel ou l'inactivité volontaire d'un des membres du couple, la femme typiquement, qui met alors sa carrière entre parenthèses pour se consacrer à l'éducation des enfants. La norme est toutefois aux couples bi-actifs pour lesquels le temps représente clairement une denrée rare. Ce manque de temps contribue à expliquer qu'ils délèguent, lorsqu'ils en ont les moyens, une partie de l'activité éducative à des tiers, nous l'avons vu. La faible disponibilité et la fatigue qu'entraîne la suractivité professionnelle affaiblissent par ailleurs les dispositions ascétiques caractéristiques de la norme traditionnelle de la légitimité culturelle et détournent les parents des classes moyennes supérieures d'activités culturelles privées à visée cognitive, comme la lecture, qu'ils tendent à remplacer par des activités culturelles publiques à visée comportementale et distinctive, comme assister à des expositions, des vernissages (Coulangeon, 2011).

Il n'est donc pas étonnant de constater qu'un certain nombre de nouvelles stratégies de reproduction sociale mises en place par les classes moyennes supérieures ne visent pas tant à produire des effets cognitifs sur les enfants qu'à développer chez eux des compétences comportementales (Farkas, 2003). Les compétences comportementales en question renvoient à ces « *soft skills* » ou compétences interpersonnelles et communicationnelles recherchées par les recruteurs, en particulier sur le marché de l'emploi des cadres, où ce qui importe pour sortir du lot est moins de faire montre d'un capital culturel incorporé au terme d'une socialisation longue que d'être capable de présenter sa personnalité sous un jour favorable et en tenant compte des critères de comportement valorisés et évalués dans ce contexte (implication, dynamisme, adaptabilité, etc. ; Brown & Hesketh, 2004).

Cela ne veut pas dire que le capital culturel incorporé est hors jeu. Ce dernier n'est bien entendu pas indépendant des compétences comportementales et l'on peut même considérer qu'il les conditionne, dans la mesure où l'aisance en société est incluse dans la définition large du concept de capital culturel. Bien que le capital culturel cognitif joue un rôle de moins en moins central dans le processus de sélection scolaire, faire l'effort de se cultiver reste nécessaire pour décrocher un diplôme. L'objectif premier des nouvelles stratégies de reproduction scolaire étant bien d'obtenir le capital culturel sous sa forme institutionnalisée, compte tenu des propriétés originales et uniques qui le caractérisent. Le capital culturel institutionnalisé est en effet le seul type de capital culturel qui, par la « magie performative du pouvoir d'instituer » (Bourdieu, 1979b, p. 5), renferme le pouvoir de faire reconnaître à son détenteur un brevet de compétence culturelle qui n'a plus besoin d'être démontré. Cela dit, le capital culturel institutionnalisé, tout en étant plus que jamais nécessaire pour s'insérer socialement et professionnellement, est de moins en moins suffisant pour se distinguer. Les travaux de Brown et Hesketh (2004) sur les procédures de recrutement à des postes hautement qualifiés et rémunérés montrent à cet égard que le développement de techniques visant à évaluer la personnalité même du candidat est directement lié à l'inflation des diplômes dans la mesure où ceux-ci en apprennent moins qu'avant aux recruteurs et ne leur suffisent plus pour trier les candidats.

Les titres scolaires, du moins ceux qui ont de la valeur, ne s'achetant pas (encore), on peut considérer que les capitaux sociaux et économiques ne sont pas encore totalement autonomisés du capital culturel. Cela dit, parmi les nouvelles compétences comportementales, certaines nécessitent avant tout des capitaux économiques et éventuellement sociaux. L'exemple de la mobilité géographique développé ci-dessous l'illustre bien. Dans un monde globalisé, le développement des dispositions à la mobilité et au plurilinguisme est perçu comme une compétence particulièrement utile. « La montée en puissance de ces nouveaux attributs culturels de la domination va de pair avec une maîtrise, symbolique et matérielle, de l'espace là où les formes anciennes du capital culturel sollicitaient beaucoup plus fortement celle du temps » (Coulangeon, 2011, p. 149). Mais obtenir des compétences migratoires, des capitaux spatiaux et internationaux, comme de nouvelles formes de capital culturel, conformément à la définition large du concept, ne peut se faire sans capital économique. Ce qui nous conduit à constater que le type de capital culturel qui acquiert aujourd'hui un poids croissant est de moins en moins indépendant du capital économique, comme le montre l'exemple que nous allons développer, relatif à la capacité de se mouvoir pour accéder aux meilleurs établissements et à des offres scolaires enrichies et pour développer des compétences circulatoires et des compétences communicationnelles permettant de passer d'un langage à l'autre, d'un univers culturel à l'autre. Autant de « *soft skills* » devenues indispensables pour pouvoir prétendre à certaines positions sociales qui s'internationalisent, même si,

suivant les contextes nationaux, le capital culturel joue un rôle différent dans la reproduction des positions sociales et dans l'évolution des carrières¹³.

L'EXEMPLE DE LA MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE ET LE CAPITAL CULTUREL DE TYPE INTERNATIONAL

L'analyse spatiale des inégalités est assez ancienne en sociologie urbaine et beaucoup plus tardive en sociologie de l'éducation. Pourtant, dans *Les Héritiers* déjà, Bourdieu et Passeron soulignaient que « le facteur géographique et le facteur d'inégalité culturelle ne sont jamais indépendants, puisque les chances de résider dans une grande ville où les possibilités d'accéder à l'enseignement et à la culture sont plus grandes, croissent à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale » (p. 40). Ils parlaient alors de « différences importantes qui tiennent à la nature du rapport que les Parisiens entretiennent avec l'institution universitaire » (p. 73). Les travaux d'Oberti (2007) confirment cette opposition Paris-province et montrent clairement que les communes les plus favorisées concentrent le plus grand nombre d'options, de langues rares, de sections européennes, internationales, de classes à horaires aménagés, d'enseignants agrégés et âgés. Autrement dit, c'est moins le fait d'être détenteur de capital culturel qui va jouer ici que le fait de résider en centre-ville, dans le cas présent à Paris, ce qui nécessite avant tout du capital économique compte tenu du prix élevé du mètre carré.

Cette concentration des offres scolaires dites « d'excellence » dans les centres-villes est actuellement source d'inégalités flagrantes. En France, les enfants des classes populaires sont les moins mobiles et ceux qui respectent le plus la carte scolaire (Héran, 1996 ; van Zanten, 2001), tandis que les « élites », quels que soient les pays, ont tendance à distinguer espace résidentiel et espace scolaire. Elles sont dans une logique de « performance », de recherche d'excellence, qui échappe bien souvent aux catégories socioprofessionnelles plus modestes (Sanselme, 2009). Au-delà des discours sur l'ouverture, comme le rappelle Oberti (2007), la réalité du refus de la mixité sociale au sein des institutions comme au cœur des villes est patente. La notion de ségrégation d'ailleurs renvoie à une intentionnalité, une volonté de mise à distance de certains groupes sociaux et de recherche d'un « entre soi », que le choix de l'établissement ou l'assouplissement de la carte scolaire permettent aujourd'hui (van Zanten, 2009a).

Dans le contexte présent d'internationalisation de l'enseignement supérieur, d'euro-péanisation des politiques éducatives notamment à travers les objectifs fixés à Lisbonne en mars 2000, qui soulignent la nécessité de former une main-d'œuvre « qualifiée et flexible sur des marchés européens du travail plus ouverts et accessibles » et de faire de l'Europe une « économie de la connaissance » compétitive, il semblerait d'ailleurs que les ségrégations socio-spatiales s'accroissent. Les hiérarchies nationales déjà existantes dans les systèmes d'enseignement supérieur et dans l'espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie, visant à contribuer à la mobilité de citoyens, ont rendu cette dernière d'une importance cruciale pour la constitution d'un bagage culturel distinctif (Ballatore, 2010).

Wagner parle de la culture internationale comme d'une instance qui met en relation le national, le local et l'international et qui façonne un rapport particulier aux « identités » (Wagner, 1998), valorisé et valorisable dans ce contexte. La distance aux appartenances, qui permet de s'adapter et de s'insérer dans des cercles internationaux, est de plus en plus vue comme signe distinctif dans nos sociétés mouvantes, même si

les élites n'ont pas abandonné leurs références nationales¹⁴. C'est plutôt la maîtrise du « jeu avec ses attributs nationaux », pour reprendre les termes de Wagner, constitués de ressources éducatives, linguistiques, professionnelles ou sociales, qui pourrait modifier la composition du capital culturel des élites de la mondialisation. En effet, « les cadres qui se définissent le plus fermement comme internationaux sont aussi les plus attachés à leur nationalité. Le paradoxe n'est qu'apparent. Les familles les plus internationales sont aussi celles qui mobilisent le plus systématiquement leurs ressources nationales, dans les stratégies de reproduction, dans la vie professionnelle, et dans l'ensemble des dimensions de la vie sociale. Ce rapport stratégique au national est constitutif de la culture internationale » (Wagner, 1998, p. 190).

En outre, pour analyser la diversité des usages nationaux de l'international, il est important de tenir compte de la capacité des États et des structures nationales à produire leur propre définition de « l'excellence », capacité qui dépend en partie de la puissance économique et politique du pays. Ce sont donc des enjeux nationaux qui donnent sens aux investissements internationaux. Dit autrement, l'international ne se définit pas en soi, mais relationnellement, en s'opposant à un rapport exclusif au national. Les stratégies internationales les plus fructueuses sont ainsi celles que Wagner qualifie de « diplomatiques », car si les qualités « diplomatiques » sont des qualités internationales, le prestige du diplomate vient de ce qu'il représente un pays.

Du côté des individus, la mobilité internationale, fortement encouragée aujourd'hui, engendre des stratégies d'apprentissage toujours plus précoces et variées d'acquisition linguistique et cognitive imposée par des rapports de force évolutifs, dans une société qui s'internationalise. Le développement des programmes communautaires de mobilité ne peut être lu indépendamment des nouvelles compositions sociales des flux migratoires et d'une certaine « mondialisation » de l'économie. Les multinationales sont, en effet, à l'origine de l'avènement d'une « classe capitaliste transnationale » (Sklair, 2001). Responsables de grandes entreprises et politiciens, assistés par des bureaucrates, des professionnels internationalisés et certains médias, travaillent désormais ensemble pour imposer l'idée de la nécessité d'une mise en compétition globale et d'une idéologie consumériste pour le bien-être de tous. Ainsi, la tendance à la privatisation et à la mise en compétition de sphères entières de l'économie, préalablement protégées des aléas du marché, s'accélère, comme la tendance au partage d'un style de vie transnational particulier, dans des quartiers résidentiels de plus en plus protégés, à l'écart d'une population plus sédentaire.

Plusieurs études en sociologie urbaine, en anthropologie mais également en sociologie de l'éducation et des migrations ont ainsi fait émerger ces dernières années l'idée que la « mobilité » était aussi un « capital » (Murphy-Lejeune, 2002 ; Wagner, 2007 ; Ballatore, 2010) ; ce qui suppose de concevoir la mobilité non pas comme le déplacement en soi, mais comme une « capacité à », un potentiel de déplacement. Cet usage, comme potentiel de déplacement, se généralise dans les travaux des sociologues, mais aussi de géographes (Lévy, 1999) et d'urbanistes (Orfeuill, 2004). La mobilité peut ainsi devenir un facteur de différenciation et d'inégalités parce qu'elle constitue une condition de participation à la vie sociale (en termes notamment d'accès à une formation, à un emploi, etc.) et serait donc aussi facteur de cohésion et d'inclusion. En adoptant une définition large du capital culturel, il est possible d'envisager la mobilité comme une forme recomposée de capital culturel, que l'on pourrait qualifier de capital culturel de type international afin de ne pas contribuer à la multiplication des capitaux dénoncée par Neveu (2013).

Le développement des échanges dans l'enseignement supérieur et l'institutionnalisation de la mobilité ont certes transformé quelque peu les conditions d'accès à ce capital culturel international autrefois réservé à une petite élite. Mais les systèmes d'enseignement internationaux sont l'instrument d'une démocratisation toute relative des compétences internationales, puisque par exemple le programme Erasmus permet toujours à moins de 5 % de l'ensemble des inscrits de l'enseignement supérieur européen de partir étudier à l'étranger, contrairement à l'image d'un programme d'échange « populaire ». Même si les films et reportages ont abondamment nourri les mythes sur la mobilité étudiante, la norme est bien encore à l'absence de mobilité (Ballatore, 2010). L'offre de séjours d'étude à l'étranger varie également d'une discipline à l'autre et en fonction des établissements. Ce sont les filières sélectives des systèmes nationaux d'éducation secondaires et supérieurs qui comptent les plus forts taux de mobilité étudiante en Europe. Les élèves de grandes écoles sont de plus en plus nombreux à partir à l'étranger, pendant ou juste après leurs études, et mettent en œuvre des investissements à long terme. L'ouverture à l'international prônée par les politiques européennes semble aussi très inégalement développée sur le territoire européen.

Aux inégalités d'accès à la mobilité s'ajoutent en outre des inégalités de « réussite » des parcours migratoires, très variable en fonction des routes empruntées. Toutes les mobilités n'ont pas la même rentabilité. Contrairement à une idée répandue, ce sont moins les mouvements qui sont valorisés aujourd'hui pour intégrer les « bonnes filières » et s'insérer professionnellement après ses études ou pour faire carrière que les destinations (Boussard, 2013). L'étude comparative de l'insertion professionnelle des diplômés Erasmus dans différents pays montre que c'est par rapport à chacun des contextes nationaux et locaux qu'il faut faire la distinction entre les situations où le séjour d'études à l'étranger représente une étape presque obligée de la réussite sociale, des voies refuges dans une université massifiée, ou encore des choix qui peuvent compromettre les positions nationales, si l'éloignement se pérennise (Ballatore, 2013a, 2013b).

La rentabilité des parcours migratoires est aussi fonction du « capital » migratoire déjà possédé (Ballatore, 2010 ; Carlson, 2013), lequel dépend du passé migratoire des individus, de moyens de déplacement, de compétences linguistiques et communicationnelles impliquant un haut niveau d'aisance en société et une bonne maîtrise de la présentation de soi dans des environnements et des langues variés. Des compétences qui peuvent s'acquérir au fil de séjours linguistiques coûteux mais qui s'acquièrent plus aisément dans les familles internationales, en particulier celles des cadres de la mondialisation qui choisissent souvent des établissements d'enseignement multilingues ou pilotes pour leurs enfants (Wagner, 1998 ; Hayden, 2006). Pour utiliser avec profit les dispositifs de mobilité, il faut encore les connaître, être capable de discuter avec les professionnels qui les font fonctionner, trouver la bonne personne, choisir la bonne période et la bonne destination. Aux compétences linguistiques et comportementales se mêlent ici les connaissances culturelles et les relations sociales. Chaque territoire a en effet ses codes et ses usages et se voit aussi souvent placé sur un continuum en termes de développement et de prestige. L'accès à ce nouveau type de capital culturel et sa rentabilité supposent ainsi la possession de formes plus classiques de capital culturel mais également celle de capitaux économiques et sociaux.

Les usages de l'international varient enfin en fonction des différentes fractions des classes moyennes supérieures. Traçant plusieurs types de trajectoires internationales, en analysant les origines sociales, les filières d'études, l'âge et les secteurs d'activité, Wagner observe que, pour les classes moyennes supérieures à fort capital culturel (fils de journalistes, de professeurs), l'international s'inscrit dans « des stratégies d'ascen-

sion sociale et fonctionne comme un multiplicateur de capital culturel». La représentation importante, parmi les cadres internationaux, de fils de militaires, de hauts fonctionnaires et d'enseignants à l'étranger (souvent dans les anciennes colonies françaises) traduit d'autres formes de stratégies. «Les ressources internationales accumulées dans des milieux socioprofessionnels liés à l'État peuvent être "reconverties" dans des carrières internationales en entreprises.» Les filières internationales constituent ensuite un «refuge» qui permet aux jeunes d'origine sociale élevée, souvent issus de la bourgeoisie, de pallier un échec scolaire relatif. Pour les étudiants Erasmus des filières non sélectives, étudier dans un établissement étranger et séjourner dans un autre pays pendant quelques mois est aussi considéré comme formateur et valorisant. Cette valorisation n'est pas seulement ressentie comme une gratification du fait de la personnalisation de son parcours par l'étudiant, mais se traduit par un retour sur investissement concret et matériel (Ballatore, 2010). Cependant, on peut se demander si c'est le séjour à l'étranger ou la morphologie sociale et scolaire de cette population (qui en moyenne se distingue positivement sur ces deux plans par rapport à la masse des étudiants) qui rend son insertion sur le marché du travail plus aisée.

L'exemple de la mobilité géographique, brièvement développé ici, s'inscrit donc dans une tendance plus générale : celle qui voit progressivement l'excellence scolaire se construire dans l'ombre d'activités parascolaires onéreuses comme les cours particuliers et les séjours linguistiques. Le passage d'un mode de reproduction des positions sociales basé sur une proximité à la culture scolaire à un mode de reproduction déterminé par la qualité des environnements scolaires fréquentés et par une connaissance des trajectoires scolaires les plus rentables socialement pourrait ainsi être synonyme d'un retour en force de la convertibilité des capitaux économiques et sociaux en capital culturel. Les nouvelles formes de capital culturel tendent également à dépendre plus fortement des capitaux économiques et sociaux dans la mesure où ceux-ci démultiplient ses effets et conditionnent sa rentabilité, comme on l'a vu dans le cas des formes spatiales et internationales de capital culturel.

CONCLUSION

L'objet de cette note de synthèse était de s'interroger sur la pertinence à l'heure actuelle du concept de capital culturel pour comprendre la reproduction sociale par l'école. À partir d'une revue de littérature, nous avons montré que la réponse à cette question varie selon la définition même du capital culturel adoptée. Si l'on adopte la définition restreinte du concept, celle qui associe le capital culturel à la culture cultivée, on aura tendance à répondre par la négative en raison du déclin social généralisé de la haute culture. Seules les pratiques de lecture resteraient efficaces pour la réussite scolaire. En ce sens, si la culture joue un rôle dans la reproduction sociale par l'école, ce n'est pas uniquement pour des raisons socialement arbitraires mais parce que la lecture permet de développer des compétences cognitives et linguistiques utiles pour l'apprentissage en général. Si l'on préfère la définition large du concept qui renvoie à une diversité de pratiques et de normes éducatives, dont le contenu n'est pas figé mais qui demeurent propres aux classes dominantes, on aura au contraire tendance à considérer que le capital culturel reste pertinent pour comprendre la reproduction sociale. Plutôt que de chercher à départager ces deux approches, nous avons choisi de mettre l'accent sur leurs complémentarités. La première approche a l'avantage de faire ressortir la relative nouveauté du processus à l'œuvre, l'intérêt de la seconde est de rappeler qu'au-delà des modifications de contenu du capital culturel, l'effet demeure

inchangé. Ce ne sont peut-être plus les mêmes ressources (celles de la « culture cultivée ») qui comptent, mais indépendamment de leur contenu qui évolue, certaines ressources permettent toujours d'accéder à des récompenses rares. Les nouvelles ressources sont donc l'équivalent fonctionnel des anciennes.

Cela dit, au-delà de la rentabilité du capital culturel, certains auteurs soulèvent une autre question essentielle, celle de sa transmissibilité, qui fut trop longtemps vue comme automatique. La transmission d'habitudes culturelles scolairement rentables comme les pratiques de lectures requiert en réalité un investissement parental lourd, chronophage et à l'efficacité incertaine. Raison pour laquelle les parents des classes moyennes supérieures développent aussi des stratégies indirectes de transmission culturelle qui les conduisent à faire appel à des professionnels (professeurs particuliers, coaches) et à porter une grande attention au choix de l'établissement qui, lorsqu'il est guidé par un souci d'entre-soi, permet d'assurer un contrôle culturel minimal. Parmi les nouvelles stratégies de reproduction scolaire privilégiées par les classes moyennes supérieures, nous avons par ailleurs relevé le rôle croissant de stratégies visant l'acquisition de compétences comportementales plutôt que cognitives. L'exemple de la mobilité géographique qui permet de développer des compétences communicationnelles comme la maîtrise des langues étrangères et d'accéder plus généralement à un capital culturel de type international illustre bien ce glissement. Nous avons souligné, à propos de ces stratégies indirectes et comportementales, l'importance de la possession de capitaux économiques et sociaux posant ainsi la question de l'interdépendance et de la convertibilité entre les différents types de capitaux.

Au total, si l'on accepte l'idée selon laquelle le capital culturel est un concept mouvant dont la composition est susceptible d'évoluer, force est alors de constater que le capital culturel est loin d'être caduc. En ce sens, on pourrait considérer d'une certaine façon que les différents types de recherches se rejoignent dans le constat selon lequel, pour reprendre la phrase célèbre du personnage central du roman *Le Guépard* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, « il faut que tout change pour que rien ne change ». Cependant, il importe ici de souligner une différence fondamentale entre les formes classiques et nouvelles du capital culturel : ces dernières, qui incluent notamment¹⁵ une dimension spatiale voire internationale, ne constituent pas une forme autonome de capital culturel, mais relèvent d'une conversion de ces espèces, plus que jamais dominantes, de capitaux que sont les capitaux économiques et sociaux. Les fractions des classes moyennes supérieures les mieux dotées en capitaux sociaux et économiques sont donc les bénéficiaires directs de cette évolution.

Si nombre de résultats tirés des recherches sur les stratégies et pratiques éducatives parentales des classes moyennes et supérieures donnent du crédit à cette lecture, des recherches ultérieures restent nécessaires afin de la confirmer et de l'affiner. Analyser spécifiquement comment s'articulent les différentes formes de la transmission culturelle (des plus classiques et osmotiques aux plus nouvelles et parentocratiques, directes ou indirectes) et comment, au sein des classes moyennes et supérieures, celles-ci se répartissent et avec quels résultats nous paraît également faire partie des recherches qui mériteraient d'être conduites. Par ailleurs, parmi les nouvelles stratégies de reproduction scolaire, certaines reposent avant tout sur des capitaux sociaux et économiques et aboutissent à des résultats comportementaux. Mais ces derniers sont-ils réellement rentables, comment s'articulent-ils avec les « *outcome* » cognitifs, évoluent-ils conjointement... ? Assurément cette note de synthèse laisse en suspens certaines questions importantes auxquelles seules des enquêtes empiriques futures permettront de répondre.

Précisons enfin que la littérature passée en revue dans cette note de synthèse a conduit *de facto* à approcher la question du lien entre capital culturel et reproduction scolaire et sociale à distance de la socialisation familiale et scolaire première. D'autant que nous avons privilégié une entrée par le haut du système éducatif en choisissant d'aborder, dans la dernière partie, la problématique de la mobilité internationale. L'aire de pertinence de notre analyse concerne donc essentiellement l'enseignement supérieur et la fin de l'enseignement secondaire, lorsque se profile la perspective de l'orientation et du choix à faire entre tel ou tel type d'études supérieures. Ce faisant, nous avons fortement mis l'accent sur les nouvelles formes de capital culturel, à l'instar du capital culturel international, et relativisé l'importance de ses formes plus classiques. Cependant, si la socialisation culturelle, cognitive et linguistique ne suffit plus à elle seule à expliquer la reproduction sociale, elle reste déterminante, à nos yeux, dès que l'on se rapproche de la socialisation primaire et qu'il s'agit d'expliquer les phénomènes de relégation ou d'échec scolaire précoce, qui renvoient souvent à un manque de maîtrise minimale du langage.

Hugues Draelants

hugues.draelants@uclouvain.be

Université catholique de Louvain, GIRSEF

Magali Ballatore

magali.ballatore@uclouvain.be

Université catholique de Louvain, GIRSEF

NOTES

- 1 Dans les théories qui ne s'intéressent pas explicitement à l'influence du capital culturel mais qui implicitement supportent l'approche « *culture-based* » pour comprendre la réussite scolaire, on peut classer les travaux de Basil Bernstein (1975) avec son concept de codes langagiers, restreints et élaborés.
- 2 Goldthorpe (2007) critique tout aussi vertement la définition large du capital culturel, développée plus loin, qu'il qualifie de définition sauvage (« Bourdieu *wild* » versus « Bourdieu *domesticated* »), laissant indompté ce fauve sociologique qu'est Bourdieu. À ses yeux, adopter le concept de capital culturel reviendrait à renoncer soit à la rigueur soit à l'originalité, quelle que soit la définition retenue. Il estime ainsi le travail de Bourdieu relativement rigoureux dans son acception domestiquée mais peu original, inversement celui-ci est jugé original dans l'acception sauvage, en particulier sa théorie de la reproduction, mais perçu comme insuffisamment rigoureux. Selon lui, il est possible de faire l'économie du concept de capital culturel pour parler simplement de « ressources culturelles ».
- 3 L'argument est discutable. Selon les partisans de l'analyse de régression, il justifie au contraire le recours à ce type d'analyse multivariée : « *Bourdieu appears to reject multivariate [regression] analysis, on the basis that all elements of class reproduction are interconnected [...] but to infer from the fact that we are dealing with a system of inter-related factors that we cannot isolate the influence of particular factors is clearly fallacious. [...] rather than being a reason for rejecting multivariate [regression] analysis, this is precisely the reason why such analyses are essential. Multivariate [regression] analysis would only be ruled out if the variables were not just associated, but completely confounded* » (Zimdars, Sullivan & Heath, 2009, p. 651).
Les techniques de régression multiple sont aussi volontiers critiquées pour leur caractère factice. Le raisonnement quasi expérimental qui les sous-tend et se manifeste au travers de la clause du « toutes choses égales par ailleurs » éloigne parfois considérablement des configurations réelles du monde social et contient le risque d'interrogations absurdes (Passeron, 1991 ; Nétumières, 1997). Les techniques de régression doivent donc être utilisées avec précaution mais cela ne justifie pas, aux yeux des spécialistes, leur rejet catégorique. Après avoir analysé en détail les réserves avancées à leur encontre, Vallet conclut qu'« il est possible d'utiliser l'analyse de régression dans une optique de description sophistiquée où le modèle sert à résumer les caractéristiques fondamentales des données sans les déformer notablement » (Vallet, 2007, p. 6).
- 4 Comme l'explique Bernard Lahire, sociologiquement, la notion de culture légitime est fondamentalement une question de croyance et de domination : « On n'est fondé à parler de légitimité culturelle que si, et seulement si, un individu, un groupe ou une communauté croit en l'importance, et même souvent en la supériorité, de certaines activités et de certains biens culturels par rapport à d'autres. Et [cette] croyance [...] ne parvient à s'instaurer [...] [que] parce que certains produits culturels et certaines activités cultu-

relles disposent de puissants moyens d'imposition de leur légitimité (l'École étant centrale puisqu'elle est la seule, par l'obligation scolaire et son système d'évaluation-sanction des produits de son inculcation, à disposer d'un *public captif*) » (Lahire, 2004, p. 39). Lahire précise par ailleurs qu'il existe dans nos sociétés « deux grandes façons de dominer culturellement : dominer par le nombre et la popularité (e. g. chansons, séries télévisées, émissions de divertissement radiophoniques ou télévisées, littérature "grand public", etc.) et dominer par la rareté et la noblesse (e. g. œuvres musicales, picturales, littéraires, théâtrales, etc.). [...] Ces deux grands types de culture sont soutenus par des circuits de diffusion et des instances de légitimation qui sont en grande partie distincts, mais parfois aussi communs : les chaînes de télévision "grand public" [...], les radios les plus populaires, les salles de cinéma et une partie de la presse magazine pour l'une ; l'École, l'État, les académies, les conservatoires, les musées, les bibliothèques [...] mais aussi une partie des émissions télévisées et radiophoniques, des salles de cinéma, de la presse magazine, etc., pour l'autre » (Lahire, 2004, p. 63). « Dans tous les cas, il est impossible de faire comme si on avait affaire à un espace culturel homogène sous l'angle de la légitimité, c'est-à-dire structuré de part en part par une opposition légitime/illégitime unique ; opposition que tout le monde connaîtrait et mettrait en œuvre, à laquelle tout le monde accorderait la même signification et à laquelle tout le monde croirait avec la même intensité » (Lahire, 2004, p. 65).

- 5 Ceci n'enlève cependant rien à l'importance de la dimension cognitive, langagière et lectorale du capital culturel évoquée plus loin.
- 6 Cela ne signifie pas que le rôle social et économique de l'école se soit réduit. Celui-ci s'est au contraire renforcé étant donné le poids déterminant de la réussite scolaire sur l'insertion et la « réussite » professionnelle.
- 7 Avec des tendances divergentes selon les niveaux de la scolarité : plus forte sélectivité sociale des instituteurs, moindre sélectivité sociale des professeurs de l'enseignement secondaire (Vallet & Degenne, 2000).
- 8 Le travail d'Eloy, qui se revendique explicitement de l'héritage bourdieusien, montre par ailleurs que les évolutions des curriculums et des pratiques en matière d'enseignement de la musique ne rompent que superficiellement avec les contraintes de la forme scolaire, contribuant ainsi au renouvellement (et non à l'affaiblissement) du caractère socialement implicite des modes de travail pédagogique et de la domination des formes de « culture légitime » (voir notamment Eloy & Palheta, 2008).
- 9 On peut cependant objecter qu'un tel argument est assez commode dans la mesure où le concept de capital culturel fonctionne alors à un niveau de généralité trop élevé, c'est en substance une critique énoncée par Goldthorpe (2007).
- 10 L'intérêt pour l'art serait surtout une façon de manifester une appartenance sociale, procurant ainsi un profit en termes de distinction sociale. On pourrait cependant défendre l'idée que l'intérêt pour l'art est également susceptible de contribuer au développement de compétences et de connaissances, ne fût-ce qu'en matière de dispositions esthétiques, valorisées dans le cadre spécifique de l'enseignement artistique.
- 11 Même si l'on peut parler d'un univers culturel commun aux adolescents, les sociologues qui l'observent de près constatent que la culture juvénile s'exprime de multiples manières (avec notamment de fortes différences entre filles et garçons et des différences importantes aussi en fonction de l'âge, chaque âge définissant des univers culturels bien spécifiques ; Octobre, Detrez, Mercklé *et al.*, 2010).
- 12 On notera que les personnes qui auraient le plus besoin de recourir à de tels intermédiaires sont aussi celles qui en ont le moins la possibilité financière.
- 13 Lamont, par exemple, a montré que le rapport de familiarité que les individus entretiennent aux États-Unis avec la culture légitime joue dans la réussite sociale un rôle moindre qu'en France. Lorsqu'ils cherchent à se démarquer ou à catégoriser autrui dans des groupes de statut, les membres de la classe moyenne supérieure américaine sont en effet plus attentifs aux caractéristiques morales (centrées sur des qualités comme l'honnêteté) et socio-économiques (la position sociale des individus en fonction de leurs revenus, leur pouvoir et succès professionnel) qu'au capital culturel (Lamont, 1995).
- 14 En ce sens, cette culture est davantage « internationale » que « cosmopolite », car elle ne nie pas la nation. C'est le cumul des capitaux qui est valorisé et non la négation des capitaux acquis à un niveau, à une échelle nationale ou locale.
- 15 L'analyse des nouvelles formes de capital culturel conduite ici ne se veut pas exhaustive. Nous aurions également pu développer une dimension informationnelle en lien avec la question de l'orientation et du choix de l'établissement. Certains sociologues qui privilégient une acception large du concept de capital culturel considèrent en effet que la connaissance des arcanes du système scolaire fait partie du capital culturel. C'est une idée présente notamment chez McDonough (1997) ainsi que chez van Zanten (2009a) qui parle de « capital culturel de type informationnel ». Nous avons abordé cette question dans un article précédent (voir Draelants, 2014).

BIBLIOGRAPHIE

- BALLATORE M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*. Paris : PUF.
- BALLATORE M. (2013a). « Revenir et repartir ! Trajectoires d'étudiants Erasmus du sud et du nord de l'Europe ». *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n°2, p.335-369.

- BALLATORE M. (2013b). «Partir en Erasmus : et après ? Parcours comparés d'insertion professionnelle». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, n°51, p. 59-81.
- BAUTIER É., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. (2000). «Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir». In A. van Zanten, *L'École, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 179-188.
- BERGER I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- BERRY V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOUSSARD V. (2013). *Injonction de mobilité et différenciations de carrière pour les cadres. Le cas de la mobilité géographique*. Rapport de recherche IRES. En ligne : <http://ses-info.fr/IMG/pdf/Mobilite_geographique_et_ascension_sociale_2_.pdf> (consulté le 6 septembre 2014).
- BOURDIEU P. (1979a). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1979b). «Les trois états du capital culturel». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BROWN P. (1990). «The "Third Wave": Education and the Ideology of Parentocracy». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 1, p. 65-85.
- BROWN P. & HESKETH A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford : Oxford University Press.
- CARLSON S. (2013). «Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility». *Population, Space and Place*, vol. 19, p. 168-180.
- CHARLES F. & CIBOIS P. (2010). «L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée». *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-56.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- COULANGEON P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction*. Paris : Grasset.
- DAGIRAL E. & TESSIER L. (2010). «La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP». In Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. En ligne : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/dagiral_tessier.pdf> (consulté le 22 septembre 2014).
- DE GRAAF N. D., DE GRAAF P. M. & KRAAYKAMP G. (2000). «Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective». *Sociology of Education*, vol. 73, p. 92-111.
- DIMAGGIO P. (1982). «Cultural Capital and School Success». *American Sociological Review*, vol. 47, n° 2, p. 189-201.
- DIMAGGIO P. (2007). «Comment on John Goldthorpe /2». *Sociologica*, vol. 1, n° 2, p. 1-7.
- DONNAT O. (1994). *Les Français face à la culture : de l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte.
- DRAELANTS H. (2014). «Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école». *Social Science Information/Informations sur les sciences sociales*, vol. 53, n° 3, p. 403-432.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2007). «Le développement cognitif, un objet sociologique ?». In M. Duru-Bellat & M. Fournier (dir.), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Auxerre : Sciences Humaines éd., p. 165-175.
- ELOY F. (2010). «Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège». In Actes du

- colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. En ligne : <<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/eloy.pdf>> (consulté le 14 novembre 2013).
- ELOY F. & PALHETA U. (2008). « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 39-50.
- FABIANI J.-L. (2007). *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*. Paris : L'Harmattan.
- FABIANI J.-L. (2013). « Distinction, légitimité et classe sociale ». In P. Coulangeon & J. Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction*. Paris : La Découverte, p. 69-82.
- FARKAS G. (2003). « Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes ». *Annual Review of Sociology*, vol. 29, p. 541-562.
- FELOUZIS G. & PERROTON J. (2010). « Grandir entre pairs : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 92-100.
- GLASMAN D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- GOLDTHORPE J. H. (2007). « "Cultural Capital". Some Critical Observations ». *Sociologica*, vol. 1, n°2, p. 1-23.
- GOMBERT P. & van ZANTEN A. (2004). « Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrage et traduction dans la banlieue parisienne ». *Éducation et sociétés*, n° 14, p. 67-83.
- GRIPSRUD J., HOVDEN J. F. & MOE H. (2011). « Changing relations: Class, education and cultural capital ». *Poetics*, vol. 39, n°6, p. 507-529.
- HAYDEN M. (2006). *Introduction to International Education: International Schools and their communities*. Londres : Sage.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1(4), p. 457-478.
- HÉRAN F. (1996). « École publique, école privée : qui peut choisir ? ». *Économie et statistique*, n°293, p. 17-39.
- JACQUET-FRANCILLON F. (2008). « Culture scolaire ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 98-102.
- JOURDAIN A. & NAULIN S. (2011). « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». *Idées économiques et sociales*, n° 166, p. 6-14.
- KAKPO S. (2009). « Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées ». In P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 127-146.
- KINGSTON P. (2001). « The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory ». *Sociology of Education, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century*, vol. 74, p. 88-99.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Éd. du Seuil ; Gallimard.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinctions de soi*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (2007). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n°1. En ligne : <<http://educationdidactique.revues.org/86>> (consulté le 22 mai 2013).
- LAHIRE B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*. Paris : La Découverte.
- LAMONT M. (1995) *La morale et l'argent. Les valeurs des cadres en France et aux États-Unis*. Paris : Métailié.
- LAMONT M. & LAREAU A. (1988). « Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments ». *Sociological Theory*, vol. 6, n°2, p. 153-168.
- LAREAU A. & WEININGER E. B. (2003). « Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment ». *Theory and Society*, vol. 32, n°5/6, p. 567-606.
- LE PAPE M.-C. & van ZANTEN A. (2009). « Les pratiques éducatives des familles ». In M. Duru-Bel-

- lat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif*. Paris : PUF, p. 185-205.
- LÉVY J. (1999). *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*. Paris : Belin.
- MAROY C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 12.
- MCDONOUGH P. M. (1997). *Choosing Colleges. How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany : State University of New York Press.
- MURPHY-LEJEUNE E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The new Strangers*. Londres : Routledge.
- NASH R. (2007). « Sociologie et intelligence : pourquoi une telle ambivalence ? ». In M. Duru-Bellat & M. Fournier (dir.), *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Auxerre : Sciences Humaines éd., p. 151-165.
- NÉTUMIÈRES F. (1997). « Méthodes de régression et analyse factorielle ». *Histoire et mesure*, vol. 12, n° 3-4, p. 271-298.
- NEVEU É. (2013). « Les sciences sociales doivent-elles accumuler les capitaux ? ». *Revue française de science politique*, vol. 63, n° 2, p. 337-358.
- NOGUEIRA M. A. (2008). « Capital culturel ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 39-41.
- OBERTI M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLÉ P. & BERTHOMMIER P. (2010). *L'enfance des loisirs*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- OLLER A.-C. (2012). « Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires ». *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 85-97.
- ORFEUIL J.-P. (dir.) (2004). *Transports, pauvretés, exclusions. Pouvoir bouger pour s'en sortir*. La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- PAILHÉ A. & SOLAZ A. (dir.) (2009). *Entre famille et travail. Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs*. Paris : La Découverte.
- PAINO M. & RENZULLI L. A. (2013). « Digital Dimension of Cultural Capital: The (In)Visible Advantages for Students Who Exhibit Computer Skills ». *Sociology of Education*, vol. 86, n° 2, p. 124-138.
- PASQUIER D. (2005). *La culture des lycéens*. Paris : Autrement.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- PETERSON R. A. (1992). « Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore ». *Poetics*, vol. 21, p. 243-258.
- PETITAT A. (1971). « Notes critiques à propos de *La Reproduction* de P. Bourdieu et J.-C. Passeron ». *Cahiers Vilfredo Pareto*, vol. 9, n° 25, p. 185-197.
- PETITAT A. (1982). *Production de l'école. Production de la société. Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève ; Paris : Droz.
- PRIEUR A. & SAVAGE M. (2013). « Emerging forms of cultural capital ». *European Societies*, vol. 15, n° 2, p. 246-267.
- REAY D. (2004). « Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies ». *Cultural Trends*, vol. 13, n° 2, p. 73-86.
- RENARD F. (2013). « "Reproduction des habitudes" et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels des élèves de troisième ». *Sociologie*, vol. 4, p. 413-430.
- ROBBINS D. (2005). « The origins, early development and status of Bourdieu's concept of cultural capital ». *British Journal of Sociology*, vol. 56, n° 1, p. 13-30.
- ROKSA J. & POTTER D. (2011). « Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Transmission of Educational Advantage ». *Sociology of Education*, vol. 84, n° 4, p. 299-321.
- ROSA A. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- SANSELME F. (2009). « Familles populaires et "choix" de l'établissement scolaire : les raisons des plus "faibles" ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 69-93.
- SIROUX J.-L. (2011). *La fabrication des élites : langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve : Academia.

- SKLAIR L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford : Blackwell.
- SULLIVAN A. (2001). « Cultural Capital and Educational Attainment ». *Sociology*, vol.35, n°4, p.893-912.
- THÉLOT C. (1994). « L'origine sociale des enseignants ». *Éducation & formations*, n°37, p.19-21.
- THÉLOT C. & VALLET L.-A. (2000). « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle ». *Économie et statistique*, n°334, p.3-32.
- VALLET L.-A. (2007). « Sur l'analyse de régression en sociologie ». Communication aux 39^e *Journées de Statistique*, organisées par la Société française de statistique à Angers, du 11 au 15 juin 2007.
- VALLET L.-A. & DEGENNE A. (2000). « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 ». *Éducation & formations*, n°56, p.33-40.
- van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.
- van ZANTEN A. (2009a). *Choisir son école*. Paris : PUF.
- van ZANTEN A. (2009b). « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants ». *Informations sociales*, n°154, p.80-87.
- VERMANDELE C., DUPRIEZ V., MAROY C. & VAN CAMPENHOUDT M. (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche du Girséf*, n°87.
- VINCENT C. (2010). « The sociology of mothering ». In M.W. Apple, S.J. Ball & L.A. Gandin (dir.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London ; New York : Routledge.
- WAGNER A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*. Paris : PUF.
- WAGNER A.-C. (2007). *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris : La Découverte.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- ZIMDARS A., SULLIVAN A. & HEATH A. (2009). « Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? ». *Sociology*, vol.43, p.648-666.