

Le capital culturel à l'épreuve de certaines idées et de certains faits.

Benjamin Castets-Fontaine

LAPSAC-Université Victor Segalen Bordeaux II

Présentation sommaire de la théorie classique du capital culturel

P. Bourdieu véhicule l'idée d'une théorie des classes sociales totales¹. Son analyse témoigne d'un compromis en distinguant à la manière de Weber différentes dimensions de la stratification sociale. Les classes sociales chez Bourdieu se distinguent et s'organisent selon deux ou trois grands capitaux qui sont tout d'abord le capital culturel, ensuite le capital économique, puis parfois est ajouté le capital social. Le capital culturel occupe une place de prédilection chez Bourdieu. Si on peut rattacher la théorie du capital culturel explicitement à sa sociologie, elle ne se réduit pourtant pas uniquement à son auteur². Présente aussi par exemple chez le linguiste B. Bernstein, elle demeure encore aujourd'hui la référence (à critiquer), la pierre angulaire de nombreux travaux sociologiques tant par la séduction ou la répulsion qu'elle produit. Si elle est corroborée ou utilisée implicitement par certains, elle est aussi critiquée et amendée³, voire rejetée⁴ comme un facteur parmi tant d'autres. Elle continue donc aujourd'hui d'animer le débat sociologique et conserve un grand capital de sympathie chez de nombreux sociologues et personnes initiées ou rompues à la sociologie. En effet, l'idée de capital culturel est pratique et devient un des premiers réflexes sociologiques pour appréhender par exemple la diagonale dans les tables de mobilité sociale ou encore la réussite scolaire. Son analogie avec l'économie a permis de repenser de nombreux phénomènes sociaux. Contre le biologisme, elle a montré ainsi que la réussite scolaire renvoyait à l'héritage et non à l'hérédité⁵. L'hypothèse du capital culturel se positionne contre l'idéologie du don, mais aussi contre les théories du capital humain. Malgré son succès indéniable, cette

¹ Voir François Dubet et Danilo Martuccelli, *Dans quelle société vivons nous ?*, Paris, Seuil, 1998.

² « C'est Paul Clerc (1964) qui pour la première fois a mis en évidence l'action spécifique du capital culturel en France. » P.30 *Les effets de l'éducation*, sous la direction de Christian Baudelot et François Leclerc La documentation Française Paris 2005.

³ Lahire Bernard, *Tableaux de Familles – heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1995.

⁴ Boudon Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

⁵ Pour reprendre la distinction de Dominique Colas, *Sociologie politique*, PUF, Quadrige, 2002.

théorie rattachée à la notion d'habitus, elle-même ancrée dans le paradigme du « constructivisme génétique », résiste souvent mal à l'examen de certains faits et de certaines idées. En outre, elle se heurte à des obstacles au niveau macro et microsociologique. Ainsi, l'« hypothèse indispensable » d'après son auteur pour expliquer les variations de réussite scolaire, connaît des faiblesses tant sur le plan analytique qu'empirique.

Selon Bourdieu « le capital culturel peut se décliner sous trois formes. La première forme est l'état incorporé équivalent du concept d'habitus⁶, « ...où le travail d'acquisition est le travail du sujet sur lui-même... ». La deuxième forme est l'état objectivé (les biens culturels : livres...), enfin, la troisième forme est l'état institutionnalisé (les titres scolaires). Cette théorie a connu des critiques sous l'angle de l'héritage et de la transmission. C'est sur cet aspect d'héritage que nous souhaitons revenir.

Quelques flèches décochées à l'encontre de la théorie du capital culturel

Deux grands types de critiques émergent à l'égard du patrimoine culturel. La première critique déjà ancienne est de nature externe et macro-sociologique. Elle émane en effet d'un paradigme concurrent celui de « l'individualisme méthodologique ». A la suite de Girard et Clerc, Boudon a montré l'aspect tout relatif de l'héritage culturel. Influent au début de la scolarisation pour appréhender les inégalités à l'école, il s'efface dans la suite du parcours scolaire. Si effet d'héritage il y a, ce dernier s'estompe vite, si bien que, Boudon, en constatant des orientations différentes à réussite scolaire égale, a convoqué l'idée d'un acteur rationnel maximisant une utilité sous contrainte contextuelle (coûts économique et psychique des études), approche faisant dès lors l'économie d'une explication globale par une socialisation de l'intériorisation ou encore par l'incorporation d'un capital culturel ou d'un habitus.

Une deuxième critique plus récente et micro-sociologique est selon nous de nature interne au paradigme « bourdieusien » puisqu'elle se situe au carrefour des « dettes et critiques ». Elle s'ancre, principalement mais pas seulement, dans l'énigme des réussites scolaires atypiques. Pourquoi certaines familles objectivement populaires ont des enfants à l'école primaire qui réussissent ? Pour Lahire, la réponse est à discuter au niveau de la transmission du capital culturel. En effet, le patrimoine culturel peut être mort ou vivant. Il

⁶ « Le capital culturel est avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la 'personne', un habitus ». P.Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979.

n'est pas que quantité, il est aussi qualité. De la même façon, pour Marry, Imbert et Ferrand, l'excellence scolaire est une affaire de famille, l'héritier n'hérite que si le capital culturel est activé. Et si dans certaines familles ce capital est objectivement absent, il existe des substituts moins visibles d'un point de vue statistique comme la religion, le militantisme⁷.

Toujours dans la critique de l'héritage, de Singly écrit « il faut rompre avec cette vision manichéenne d'un choix entre le 'tout héritage' et l'absence de tout passé, entre l'hymne aux morts et l'amnésie. » Avec la modernité l'individu choisit son héritage.⁸

Désormais, le champ lexical de ces études se transforme : la famille, les configurations ont souvent tendance à se substituer à la classe sociale. Les sociologues passent d'une conception stricte à une conception élargie du capital culturel où l'héritage devient réflexif. Dans l'explication des inégalités scolaires la théorie du capital culturel de Bourdieu a donc connu des critiques et des remaniements. Pour résumer, la première critique indique que le capital culturel est nécessaire mais non suffisant. La deuxième critique tient compte des dynamiques, des mobilisations et des modes de transmission au sein de la cellule familiale. Mais si l'on continue l'exploration des « réussites paradoxales », également, une critique de la deuxième critique doit s'amorcer. En effet, rester dans le cadre des théories du capital culturel ne permet pas toujours d'expliquer certaines « réussites atypiques. »

Le cas des élèves de Grandes Écoles issus des « milieux populaires » est une illustration judicieuse pour montrer que ni le cadre strict, ni le cadre élargi ne rendent compte convenablement de certaines « réussites paradoxales ». En effet pourquoi certains élèves connaissent un maximum de réussite pour un minimum de capital culturel de départ⁹ ?

DES « FAUX » MILIEUX POPULAIRES AUX « VRAIS » MILIEUX POPULAIRES AU SEIN DES GRANDES ÉCOLES

Parmi les élèves de Grandes Écoles, appartenant aux « catégories populaires », rencontrés et ou interviewés au travers d'entretiens compréhensifs, certains d'entre-eux semblent correspondre au cadre théorique de Bourdieu, en ce sens qu'il s'agit de « faux

⁷ Ferrand Michèle, Imbert Françoise et Marry Catherine, *L'excellence scolaire : une affaire de famille – le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999.

⁸ De Singly, *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris 2003. Voir aussi, de Singly « L'appropriation de l'héritage culturel », *Lien social et politique*, Québec, 1996..

⁹ Entendons minimum, en rapport avec le système scolaire.

milieux populaires »¹⁰. Des élèves répertoriés statistiquement¹¹, milieux populaires, se démarquent toutefois par des parents diplômés : c'est le cas d'un élève du corps de l'ENGREF¹² ayant des parents agriculteurs et dans le même temps ingénieurs. De même, un énarque de concours externe qui nous a contacté a certes un père d'ouvrier mais qui est aussi licencié en droit. Nous pensons également à une normalienne¹³ qui a des parents d'un côté que l'on pourrait classer de milieux populaires mais d'un autre côté qui a un grand père haut fonctionnaire, passé par une Grande École. Par conséquent, les statistiques surévaluent probablement les élèves issus des « catégories populaires ». Dans ce cas le monde des Grandes Écoles s'apparente au monde des « héritiers ». Ce qui est atypique en général c'est l'inadéquation entre le diplôme et le statut socioprofessionnel des parents. Ici Le capital culturel demeure donc une hypothèse féconde.

Pourtant, le terrain d'enquête nous a également laissé entrevoir des élèves ne s'inscrivant que dans une conception élargie du capital culturel. Les trois états du capital culturel sont souvent absents : les ascendants sont dépourvus en règle générale de diplômes supérieurs, il existe peu de supports objectifs culturels au foyer parental... Néanmoins ces élèves, issus des couches populaires, mettent très souvent en avant leurs familles, mobilisées, activant leurs faibles capitaux. C'est le cas par exemple d'Aurore polytechnicienne, entrée aujourd'hui dans le corps de l'ENGREF, fille d'agriculteurs. Ses parents possèdent une polyculture de 40 hectares. Son père a arrêté l'école vers 16 ans et sa mère détient un bac F8 . Si sa mère cultive la terre, certaines de ses activités professionnelles renvoient à une toute autre culture. Elle tient en effet un atelier pédagogique. « ...Elle reçoit des écoles primaires à la maison pour leur faire visiter la ferme, leur expliquer, euh, comment ça marche et ça marche bien (rire). » En outre elle occupe plusieurs fonctions comme celles de conseillère municipale et de membre d'une association. Le savoir scolaire n'est donc pas absent de cette famille restreinte ni d'ailleurs de sa famille élargie qui comporte des enseignants. Le milieu scolaire est indirectement présent par sa mère et directement présent par son oncle. Tout au long de l'entretien, Aurore nous décrit des parents pris dans différentes activités et non

¹⁰ Pour imiter l'expression de faux autodidactes de Claude Faussé Poliak, *La Vocation d'autodidacte*, Paris, L'harmattan, 1992.

¹¹ On pense aux travaux d'Euriat Michel et Thélot Claude, « Le recrutement de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, XXXXVI, 1995, 403-438 d'une part ; et à ceux d'autre part dans une moindre mesure d'Albouy Valérie et Thomas Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, 2003, N°361, 27-52.

¹² École nationale du génie rural, des eaux et des forêts.

¹³ Contact téléphonique

désintéressés par des lectures. Un certain héritage culturel, plus cette fois-ci dans son acception élargie, peut rendre compte d'une telle réussite.

Malgré cela, il demeure à notre avis des « anomalies » que les théories du capital culturel ne prennent pas en considération. En effet, des entretiens menés, indiquent tout d'abord que certaines familles ne possèdent, n'entretiennent et ne développent guère de capitaux culturels. Métiers manuels des parents, absences de diplômes et d'objets culturels sont le quotidien de l'univers familial. Ensuite, il semblerait que ces élèves excellent sans aucuns substituts au capital culturel : ni véritable éthos religieux, ni présence politique, ni militantisme, ni activités artistiques, ni autodidaxie caractérisent leur famille. Enfin, et même s'il s'avère difficile à partir d'entretiens, et donc rétrospectivement, de sonder l'intégralité des processus de socialisation, on peut avancer d'après les dires et les mots des enquêtés que le capital culturel déployé est peu actif du côté de ces parents. Par conséquent, quel est le pouvoir explicatif de la théorie du capital culturel envers l'excellence scolaire quand les parents sont ouvriers, ont peu d'activités culturelles, découvrent le système scolaire en même temps que leurs enfants et parfois ont même été plus jeunes illettrés, n'ayant presque jamais été à l'école¹⁴ ? Face à ce problème il semble raisonnable de proposer de nouvelles pistes.

UNE MODESTE ALTERNATIVE : LE CERCLE VERTUEUX DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE

Sans rejeter en bloc la théorie de l'héritage culturel, une hypothèse alternative pourrait s'appliquer à l'ensemble des élèves de Grandes Écoles interrogés -qui forment évidemment un échantillon très hétérogène, parents inégalement diplômés, familles issues ou non des trajectoires migratoires, parents n'étant pas tous des employés, des ouvriers, des agriculteurs de la même manière...- qui pour la plupart ont des familles très peu dotées en capitaux culturel, économique et social. Au lieu de proposer uniquement un regard en terme de socialisation et de capitaux ou d'héritages culturels, nous avons souhaité souligner aussi les petites décisions, les évènements de la vie quotidienne qui peuvent venir scander le parcours de l'élève, bref souligner la contingence des histoires scolaires et familiales. Souvenons nous de certaines pensées de Pascal qui privilégient les circonstances, le fortuit, ou encore la petite différence qui agit sur le devenir de l'homme¹⁵. Dès lors, au lieu de prendre comme point de départ unique les modalités d'héritage qui peuvent s'effectuer dans des socialisations

¹⁴ Ne dépassant pas le niveau de l'école primaire.

¹⁵ On pourra se référer à la pensée sur Cromwell.

plurielles, on peut essayer de mettre en exergue le mécanisme de cercle vertueux¹⁶ de l'excellence scolaire. Cette réussite atypique pourrait s'appréhender tant au travers des structures que de la contingence. Derrière le mécanisme de cercle vertueux, il y a l'idée que la réussite attise la réussite¹⁷. Si en apparence le raisonnement ressemble à un truisme, c'est une dynamique qui pourtant apparaît bien à l'œuvre chez ces élèves. Leur excellence scolaire pourrait certes être appréhendée comme la conjugaison de dispositions liées aux différentes socialisations familiales et extra-familiales à l'égard de l'école mais aussi résulter des réseaux de connaissances, des événements, des petites décisions qui dans leur imbrication de la vie quotidienne apparaissent comme des catalyseurs, des faiseurs de réussite. De manière imagée ces excellences scolaires atypiques sont comme des randonnées où le sentier est parsemé d'éléments (rencontres, événements...) moteurs d'une ascension scolaire.

D'UN CERCLE VERTUEUX OU DE L'EFFET SAINT MATHIEU¹⁸

La logique de l'excellence scolaire s'inscrit dans une spirale vertueuse. Il semblerait que plus l'élève réussit, plus il se mobilise et plus il obtient des encouragements, de la reconnaissance, des aides, des conseils, de la part de son entourage familial et scolaire et plus son estime de soi se renforce... Au bout du compte la réussite est la conséquence d'une somme de petits éléments qui viennent se greffer tout au long du parcours et interagir renforçant chaque fois un peu plus l'excellence. La réussite est aussi engagement individuel et collectif. Trois éléments jaillissent des entretiens : la figure de l'enseignant, l'idée de ce qui est culturel est naturel, et l'engagement.

« LA VOIX DE SON MAITRE » : LE TEMPS DES RENCONTRES ET DES ORIENTATIONS.

Ces réussites prennent tout d'abord appui dans des contextes scolaires spécifiques. De nombreux élèves ou anciens élèves interviewés mettent en avant l'enseignant comme informateur ou conseiller des filières d'excellence. Ce que les élèves rapportent régulièrement, ce sont les petites interventions au quotidien de la part de leurs enseignants. Ainsi pour Aurore, polytechnicienne « *c'est [sa] prof de math qui [l]'a convaincu de faire*

¹⁶ Plusieurs sociologues ont utilisé cette expression ou une expression voisine. On pense par exemple à Jean Michel Eymeri, *La fabrique des énarques*, Economica, 2001.

¹⁷ Voir notre texte présenté chez au Séminaire de B.Lahire à L'ENS Lyon janvier, 2005.

¹⁸ Voir l'évangile selon Saint Mathieu. Effet étudié en sociologie de la science par Merton « 'Celui qui a, on lui donnera et il aura un surplus, mais [qu'à] celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera enlevé' ».

une prépa... »¹⁹. Pour Estelle, normalienne, fille d'ouvrier et d'employée la découverte de l'existence des classes préparatoires se fait au collège : « Dès le collège...j'avais entendu parler, des classes préparatoires, des procédures d'admission... »²⁰. Maria à l'ESSEC, nous raconte un moment de terminal : « Et un professeur m'a dit un jour, pourquoi tu ferais pas une classe préparatoire ? »²¹. Une grande proportion d'élèves de mon échantillon déclarent avoir reçu des conseils ou même des stratégies d'orientation de la part de leur « maître ». Or si l'enseignant est informateur, il devient aussi marqueur. En effet, il apparaît souvent comme une ressource, une référence auprès de laquelle l'élève -mais aussi les parents- s'inspire et aspire. Dans une certaine mesure, il contribue à une socialisation anticipatrice. Maria ajoute un peu plus loin dans l'entretien en parlant de son professeur de ES de terminale. « Et puis j'ai été le voir à la fin du cours, il m'a dit, c'est vrai tu pourrais le tenter pourquoi pas. Il faut que tu y ailles, je pense que tu as de bons résultats pour y aller et puis voilà, j'ai essayé, j'ai demandé un dossier... »²². Si Maria est déjà une très bonne élève au lycée, l'affirmation de son professeur conforte sa réussite et son image. Ensuite c'est certainement dans une « réciprocité des fins et des moyens »²³ qu'elle construit son excellence. Elle découvre l'existence des classes préparatoires en terminale. Ensuite son professeur lui fait ressentir qu'elle en a les moyens. Ceci consolide et oriente ses fins. Probablement moins que stratèges ces élèves sont des « tacticiens »²⁴. En outre, des étudiants comme Maria²⁵ ont évoqué le fait d'avoir été présentés sur le conseil de leurs professeurs à des concours²⁶. Les enseignants ont donc des attentes qui font sens et résonnent chez ces élèves. On note aussi que Bernard polytechnicien a été en contact tout au long de sa scolarité avec un de ses instituteurs. Lors de notre deuxième rencontre, il nous explique que son instituteur retraité lui a peint aux dernières vacances son portrait de polytechnicien. On conçoit l'importance du professeur pour cet élève. N'y aurait-il pas un « échos » Pygmalion dans cette histoire ?

L'excellence est une fiction et une donnée naturelle qu'il faut vérifier

¹⁹ Entretien p.2

²⁰ p 6.

²¹ P.3

²² p.4

²³ Joas Hans, *La créativité de l'agir*, Cerf, Paris, 1999.

²⁴ voir Georges Férouz, *La condition étudiante*, PUF, Paris, 2001.

²⁵ Pour Maria il s'agissait du concours général de philosophie.

²⁶ Ainsi le concours kangorou de math, est souvent cité par les élèves.

En même temps que les enseignants guident, fournissent des repères, ces élèves cultivent une fiction. Il sont certains d'avoir des capacités²⁷, d'être meilleurs que... Avoir d'excellentes notes pour eux devient naturel. Et même, s'il s'agit évidemment de discours a posteriori, ces rationalisations deviennent des fictions qu'il s'agit certainement de tester, qu'il faut également entretenir voire attiser.

Estelle, normalienne d'ULM raconte : « *Ben, je sais pas, ben c'est peut-être, étant donné que j'étais une élève brillante, c'est vrai que les profs m'avaient un peu sondée, euh, mais c'est vrai que enfin, voilà, comme j'avais des bonnes notes, euh, j'avais, j'avais souvent cette question qui revenait 'mais, mais qu'est-ce que tu vas faire plus tard, et qu'est-ce que tu vas faire, de, de tes brillantes aptitudes ?' euh, et que, oui, tout ce qui est école des chartes et cetera, donc c'est les profs, je pense que* »²⁸. Un peu plus loin dans l'entretien, elle ajoute « *on m'a fait prendre conscience que j'étais euh, que j'avais un potentiel qui était pas (!) le potentiel de tout le monde, euh et que j'avais, j'avais des résultats, c'est vrai, qui me mettait au dessus du lot, euh* ». Je lui demande « *quand tu dis on t'a fait prendre conscience, c'est qui le on, exactement... ?* » Et elle me répond « *Ben, c'est mes profs, c'est par l'intermédiaire, oui de mes bulletins de notes...* » L'enseignant apparaît également comme une figure identifiant l'élève de capable. Au travers du regard de l'institution scolaire, elle s'étiquette « élève au dessus du lot... » Carine, normalienne de Cachan exprime clairement que sa réussite est construite scolairement et socialement. Ainsi, elle illustre bien ce qu'est à ses yeux une bonne note. Ses exigences sont élevées. Ce qui peut paraître comme une note convenable pour beaucoup d'élèves ne lui suffit pas. Elle a ses critères d'exigence, critères, peut-être, plus en fonction de son vécu scolaire que de ses parents, critères certainement partiellement reconstruit a posteriori. « *...Je me souviens que j'avais eu 12 quoi. Pour moi c'était une mauvaise note ! A partir de, moins 15, c'était une mauvaise note hein...Et donc j'ai eu 12 et euh, à partir de ce moment là, j'ai fait, bon on arrête de rigoler là maintenant, il faut que, il faut que j'améliore ça*²⁹... ». En outre, Carine se prend au jeu. Puisqu'elle réussit, elle ne peut concevoir que la réussite. Elle dit en faisant référence à sa première S : « *Dans ma tête c'était, si j'ai pas une très bonne moyenne en math, surtout en première S, je vais pas avoir les félicitations. Ca, ça m'embêtait parce que les félicitations, depuis la sixième à tous les trimestres ! Je me dis quand même, ça serait quand même con ! Je disais. Enfin, au bout d'un moment, on s'y habitue. Ca devient normal mais bon là, quand on se dit, on peut ne pas les*

²⁷ Discours que l'on trouvait déjà, dans notre mémoire de DEA consacré à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires au sein des classes préparatoires aux grandes écoles.

²⁸ P.10

²⁹ p.36

avoir, d'ailleurs ce trimestre là, je les ai eues mais de justesse et ça, ça m'a un peu emmerdé, et ce truc là... donc cette fois là comment j'ai réagi ? Ben, j'ai fait un peu plus d'exercices ... ». Sa croyance est donc inductive. L'habitude renforce l'attitude scolaire.

Si le système scolaire en sanctionnant, en évaluant, investit l'élève dans une représentation de sa personne, l'élève s'engage au sens de la psychologie sociale aussi individuellement et collectivement.

D'un engagement à l'autre.

La famille n'est pas qu'une instance de transmission des normes et valeurs, elle est également un sujet pluriel au sens de Margaret Gilbert³⁰ capable certainement de jouer sur le niveau de réussite. Ces élèves s'engagent et engagent aussi leurs parents dans leur réussite. Il semble s'instituer un contrat tacite. La randonnée de l'élève est aussi un « marcher ensemble ». Estelle incarne avec ses parents un sujet pluriel spécifique. Ses parents attendent d'elle certains résultats. Il y a des droits et des obligations répartis entre Estelle et ses parents. Travaillant bien, ses parents acceptent de mettre à disposition de leur fille leur petit capital économique et attendent d'elle une réussite. Estelle ne peut pas les décevoir et doit absolument avoir le concours. Elle évoque le financement de la classe prépa : « ...*bon, j'avais toujours été une excellente élève, donc ça faisait longtemps qu'ils savaient que, que je ferais des études, et des études longues et donc qu'ils devraient payer hein, et, et, et ils étaient d'accord avec ça...* ». Puis, plus loin dans l'entretien, on se rend compte au travers des mots de cette normalienne, qu'implicitement a été passé un contrat avec ses parents orienté vers le succès scolaire : « ...*parents avaient une confiance euh, mais alors euh, je m'en suis aperçue après, ils avaient une confiance euh, évangélique en moi, enfin, pour mes parents et moi c'est vrai que bon, je, je savais que c'était dur d'avoir le concours la première année et ça... je l'ai bien pris soin, de leur répéter, pas mal de fois, ' vous savez, euh, bon, y'a de très, très forte chance pour que... j'ai pas, j'ai pas le concours cette année, et que je...'.* Et euh malgré soi, je me suis aperçue que, bon je l'ai passé la première fois, je leur avais dit ' écoutez, je serai

³⁰ « Ici plutôt, chaque personne exprime une forme spéciale d'engagement conditionnel tel que (comme chacun le comprend) n'importe qui est engagé seulement lorsque chacun s'est engagé. Toutes les volontés sont ainsi liées simultanément et de façon interdépendante... » p.60 Margaret Gilbert, *Marcher ensemble*, PUF, Paris, 2003.

sûrement pas admissible', bon il se trouvait que je l'ai été. Et ensuite, quand, quand sont tombés les résultats de l'admissibilité, de, d'admission, ben quand je leur ai dit mes parents ils ont été, en fait je me suis aperçue qu'ils sont tombés des nues parce que pour eux malgré toutes les précautions que j'avais prises avec eux, pour eux c'était évident que je devais, que j'allais intégrer, oui pour eux, j'étais tellement bonne que, que je ne pouvais pas, je ne pouvais pas faillir. Donc, c'est pour ça aussi que eux ils ont signé, ils ont signé le chèque en blanc sans problème ! Parce que, parce que bon y'avait pas de risque et euh, et vraiment si j'avais pas eu la, la seconde année euh, ça aurait été, ils auraient été très déçus voire un peu 'ah, bon on pensait que tu étais meilleure que ça'³¹. Il y a donc des obligations, des devoirs et des attentes pour chacun des acteurs guidés par une fiction du don ou des capacités. Si Estelle a excellé à l'école, il n'en va pas de même pour son frère qui s'est orienté très vite vers une filière professionnelle CAP BEP plomberie, voie proche de celle de son père. Selon elle, en ce qui concerne l'orientation de son frère, les parents ont suivi l'avis des enseignants. Etant donné que son frère a très vite moins bien travaillé, le contrat passé entre son frère et ses parents a probablement différé.

Isabelle se sent aussi engagée comme s'il s'était instauré un « contrat implicite » entre, d'une part, elle et l'école incarnée par les professeurs et, d'autre part, elle et sa mère (ses parents). Si les profs attendent d'elle, ses parents également. *« Et si on travaille bien, forcément les parents, les profs attendent, attendent toujours un même rythme, une même réussite. Oui et surtout par rapport à mes parents, enfin c'était surtout au niveau de la terminale et après de la prépa, où ben, à ce niveau là, je ne pouvais plus décevoir parce que j'avais toujours très bien travaillé », « Vous pouviez plus décevoir ? », « Non, Non », elle rit. « Non ça c'est quelque chose que je me suis dit vraiment, euh, en prépa parce que en prépa on rejoue tout vraiment, c'est autre chose, et c'est un concours et c'est vraiment euh, c'est déjà une idée qui m'effleurait, enfin qui m'est passée par la tête en terminale, il y avait le bac et mes parents me disaient sur un ton léger 'oui, euh, la mention'. Il faut que j'ai la mention. Et, euh, ben du coup je me disais ben, si j'ai pas la mention euh, vraiment, je vais les décevoir donc euh, j'ai eu la mention ça »³² (rires). Elle décrit ses parents comme lui parlant sur « un ton léger », comme si le message venait de loin, si elle était libre, écriraient sûrement les psychosociologues de l'engagement. Ainsi, à « un ton léger », succède un « il faut » de sa part. Exprimerait-elle dès lors, un état de soumission librement consentie ? Et en évoquant sa mère : *« ...Elle a jamais été tyrannique, je vous dis, elle a jamais été derrière moi pour, pour**

³¹ p.22

³² P. 5.

mon travail, elle savait même pas les matières que je faisais, je suis sûre, mais euh, mais quelque part, je savais très bien qu'elle, qu'elle attendait pas mal, donc. Donc, je suis contente d'avoir réussi. »³³ Isabelle aurait peut-être mis un pied dans la porte. Trop engagée, elle n'a plus que le « choix » de réussir. Un petit engagement de départ devenant au fil du temps un engagement plus fort³⁴.

La plupart du temps ces trois éléments font corps. C'est l'idée d'une séquence vertueuse qui vient dès lors le mieux appréhender l'excellence.

Le cercle vertueux de Carine

Quant à Carine, n'existe-t-il pas un petit détail de départ, qui combiné à d'autres conditions, entraîne sur le long terme une mobilité scolaire nette ? Un événement anodin, est peut-être à la base de son excellence. En effet, elle intègre une école primaire du 16^{ème} arrondissement, quartier huppé de Paris. Son frère est passé une dizaine d'années plus tôt dans cette école en laissant une image très positive de lui. Son enseignant du CE1 l'étiquette comme « sœur de ». Elle se remémore sa rentrée : « *Premier jour, il me regarde...il me dévisage...il va voir une autre prof à côté, il la ramène dans la classe. Il m'a regardé un truc un peu traumatisant quoi. Qu'est-ce qu'il me veut et tout ? Y'a un problème. Et puis il me regarde et fait 't'aurais pas un frère ?' Je lui fais, oui, j'en ai même trois. 'T'aurais pas un frère qui s'appelle X ?'. Je lui fais oui... 'Alors, il fait quoi ?' Oui, il est en math sup... Il était très, très fier. 'Oui, il a réussi, c'est bien et tout, c'est bien !'...Je l'ai eu deux ans et pendant deux ans, c'était 'attention, tu as'. Je sais plus, je sais plus, je devais avoir 6 sur 10 en orthographe, j'étais pas très bonne en orthographe, 'c'est pas bien ! Ton frère, euh, pendant deux ans, j'ai pas eu droit à ça !' Donc même si je voulais pas me comparer à eux, c'était de toute façon, c'était clair quoi, c'était, c'était une comparaison permanente...Voilà et comme j'ai légèrement l'esprit de compétition, ça m'a un peu pas plus et donc... »³⁵. On peut supposer une sorte d'effet Pygmalion à l'œuvre. Elle ajoute un peu plus loin : « *Et enfin, y'avait un petit peu un télescope, c'est-à-dire, c'est un peu, réussis maintenant, tu réussiras comme moi après...* ». Donc, sa réussite se règle sur celle de son frère. Par la suite, elle part*

³³ P. 6.

³⁴ Robert-Vincent Joule, Beauvois Jean-Léon, *La soumission librement consentie*, PUF, 1998.

³⁵ p.16.

dans une école en ZEP à Aubervilliers à partir du CM2. Selon elle, son passage dans l'école du 16^{ème} a été une expérience marquante.

Si elle est allée dans une école du 16^{ème}, c'est parce qu'elle habitait cet arrondissement. Grâce à loi de 1948, inchangée à l'époque, ses parents payaient un loyer peu onéreux. Ces conditions initiales de scolarité pour un « milieu populaire » sont bien différentes de celles de beaucoup d'autres « milieux populaires ». Le fait d'habiter dans ce quartier tient au réseau familial et à un concours de circonstances. Elle nous explique comment elle a pu vivre dans le 16^{ème} : « ...*Le truc c'est que ça rentre en fait à, au mode d'immigration de mon père. D'émigration de mon père. En fait, euh de sa grande sœur ...avait été, euh, domestique dans une famille française au Maroc. Et cette famille est en fait, est passée lors de la colonisation est passée de sa grande propriété bourgeoise près de Casablanca, à euh, ce petit appartement du 16^{ème} arrondissement. Donc, elle a été domestique à domicile...Et, euh, ensuite mon père qui voulait absolument émigrer...il lui a dit, il faut absolument que tu me trouves un contrat...donc elle a démarché auprès de gens qu'elle connaissait mais ils étaient dans un rayon limité, enfin, c'était dans les quartiers VIP, dans le 16^{ème} arrondissement, donc il a eu une petite chambre de bonne, etc... Ma mère est arrivée à Paris avec mon grand frère... ils avaient un petit appartement dans le 16^{ème}, et le truc c'est qu'ils ont profité que c'était un vieil immeuble, donc le loyer était pas très cher et en fait avec la loi de 48... les loyers sont, ont été un moment bloqués³⁶ ».*

Une expérience scolaire vertueuse se met en place si bien que lorsqu'elle change d'école, tout lui paraît facile. A-t-elle profité dans cette école du 16^{ème} d'un « effet maître » et ou d'un « effet établissement ? ». Carine, elle-même, analyse la situation de cette façon. Pour elle, l'école du 16^{ème} lui a donné un plus. « *Euh, on avait une avance, j'étais pas excellente en orthographe mais je faisais une dictée de 6^o au CE2 donc, euh, (ton un peu enjoué), donc bon ! Euh, y'avait une déformation, donc j'avais l'impression, a posteriori que y'avait une déformation du niveau, c'est à dire que quand t'étais moyen là, c'était que t'étais pas mauvais euh.* »³⁷. De plus, Carine exprime clairement que sa réussite est construite scolairement et socialement. Ainsi, elle illustre bien ce qu'est à ses yeux une bonne note. Ses exigences sont élevées. Sa réussite a déplacé l'horizon des possibles, a transformé les visées. Elle n'a aucune raison de ne pas rechercher le meilleur. Or si le niveau exigé n'est pas atteint, c'est à dire le niveau « normal » pour elle, elle doit se mobiliser pour l'atteindre. Derrière, cette phrase nous pouvons imaginer que Carine se comporte en « tacticienne », car elle pense

³⁶ p. 22, 23.

³⁷ p. 25.

qu'elle a les moyens de réagir. Elle a l'habitude d'avoir les félicitations, elle croit avoir les moyens, les fins deviennent les félicitations. Or si les félicitations sont là, il faut continuer à se mobiliser et ainsi de suite. Les félicitations sont au rendez-vous, elle élabore toujours des moyens pour y parvenir. Si elle a une note « mauvaise », c'est-à-dire 12, sa mobilisation est proportionnelle à ses exigences « on arrête de rigoler là ». C'est peut être donc dans une « réciprocité des fins et des moyens »³⁸ que se construisent ces réussites.

En conclusion, la théorie du capital culturel que nous avons présentée a été souvent schématique, nous en convenons. Toutefois, il est indéniable qu'elle n'absorbe pas certaines réussites scolaires dans son modèle d'analyse. Elle n'épuise pas toute la réalité. L'alternative du cercle vertueux semble féconde car d'une part elle permet davantage de résoudre ces réussites paradoxales et d'autre part elle ne nous coupe nullement des autres sociologies qu'elles soient à dominante psychologique ou cognitive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albouy, V. et Wanecq, T., « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique*, 2003, N°361, 27-52.

Baudelot, C. et Leclercq, F., *Les effets de l'éducation*, sous la direction de La documentation Française Paris 2005.

Beauvois J-L., Joule, R-V., *La soumission librement consentie*, PUF, 1998.

Boudon, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

Bourdieu, P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979.

Colas, D., *Sociologie politique*, PUF, Quadrige, 2002.

Dubet, F., Martuccelli, D., *Dans quelle société vivons nous ?*, Paris, seuil, 1998.

Euriat, M. et Thélot, C., « Le recrutement de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, XXXXVI, 1995, 403-438.

Eymeri, J-M., *La fabrique des énarques*, Economica, 2001.

³⁸ Pour reprendre l'idée de Joas.

Faussé Poliak, C., *La Vocation d'autodidacte*, Paris, L'harmattan, 1992.

Félouzis, G., *La condition étudiante*, PUF, Paris, 2001.

Ferrand, M., Imbert, F., Marry, C., *L'excellence scolaire : une affaire de famille – le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Gilbert, M., *Marcher ensemble*, PUF, Paris, 2003.

Joas, H., *La créativité de l'agir*, Cerf, Paris, 1999.

Lahire, B., *Tableaux de Familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1995.

Singly, F.de, *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris 2003.