

Fiches de lecture

BOURDIEU et PASSERON (1964) : Les Héritiers

Fiche de lecture réalisée par Marlène Benquet (ENS-LSH)

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun »

L'ouvrage de P. Bourdieu et J.C. Passeron est une étude sociologique des étudiants de l'enseignement supérieur et plus précisément des facultés françaises de lettres entre les années 1960 et 1963. L'analyse a été réalisée à partir d'un matériel divers (composé d'un ensemble d'enquêtes réalisées dans le cadre du Centre de sociologie européenne dont les résultats complets ont parus dans *Les étudiants et leurs études*¹, des statistiques fournies par l'INSEE et le BUS, et des pré-enquêtes ou études monographiques réalisées par des étudiants de Lille et Paris sous la direction de Bourdieu et Passeron) permettant à la fois de quantifier les phénomènes étudiés par l'analyse statistique et de caractériser le rapport subjectif que les étudiants entretiennent avec l'université et la culture par la réalisation d'entretiens individuels.

L'objectif de l'ouvrage est de réinscrire l'étude des étudiants de l'enseignement supérieur dans une sociologie des inégalités devant l'école, en travaillant contre l'idéologie scolaire et une certaine sociologie de l'école. En effet, si les sociologues s'accordent à reconnaître l'existence d'une corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire, certains réduisent l'inégalité des chances à l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur produite par la possession inégale de capital économique. L'égalité formelle des élèves serait donc la démocratisation réelle de l'école, mettant fin aux discriminations sociales à l'intérieur d'une institution jugeant uniquement le mérite individuel. Cette théorie sociologique rejoint ainsi l'idéologie scolaire du don selon laquelle, une fois l'égalité formelle des élèves réalisée (dans le cas paradigmatique du concours par exemple), les différences individuelles ne seraient plus que le produit de l'inégalité des dons. Contre cette position théorique, les auteurs entreprennent un travail de redéfinition et de caractérisation de l'inégalité scolaire, du capital, et de la culture scolaire, pour exhiber les mécanismes de reproduction des privilèges sociaux qui sous-tendent l'apparente égalité des élèves de l'université. Il s'agit de démontrer que les chances objectives de réussite scolaire sont le produit de la possession plus ou moins importante de capital culturel, que la culture scolaire est la culture intériorisée des élites, et l'ethos bourgeois la norme du jugement universitaire. Il n'y aurait donc pas de corrélation malheureuse entre l'appartenance à certains milieux sociaux et l'accès à l'université, mais l'organisation systématique par l'université de la reproduction de la domination des héritiers au sein même de l'université.

¹ Cahiers du Centre de sociologie européenne, publication de l'Ecole pratique de hautes études, Mouton et C°, Paris 1964.

L'ouvrage est organisé en trois moments. Il s'agit tout d'abord de réinscrire l'étude des étudiants dans une sociologie des inégalités, par un travail de redéfinition des catégories d'inégalité, de capital et de transmission. Les auteurs exposent ici les mécanismes qui sous-tendent la corrélation statistique entre le milieu social d'origine et la réussite scolaire. Mais, ce travail conduit à la rencontre d'un problème sociologique majeur : dès lors que les étudiants ne sont un groupe que faussement homogène, travaillé par la différenciation liée à la possession inégale de capital culturel intériorisé, à quelles conditions peut-on faire du milieu étudiant un objet sociologique ? Où réside l'unité du milieu étudiant ? Il s'agit donc dans une deuxième partie de montrer que l'unité du milieu étudiant est l'unité de la signification qu'ils accordent à leurs pratiques, l'homogénéité du rapport symbolique qu'ils entretiennent avec leurs études, l'adhésion à ce qui est appelé « l'idéologie irréaliste ». Mais faire la sociologie de cette représentation mystifiée des études suppose de déterminer les fonctions et les effets de celle-ci sur les étudiants et la reproduction des privilèges, et d'analyser les modalités d'adhésion à cette idéologie en fonction de l'origine sociale des étudiants. Le lieu même de l'unité du milieu étudiant doit donc, dans un troisième temps, être repensé à l'intérieur d'une sociologie des inégalités dont les caractéristiques et les catégories ont été déterminées dans la première partie.

Mais quel peut-être l'intérêt d'un tel ouvrage dans le cadre d'une réflexion sur les parcours scolaires improbables, et plus précisément, sur les étudiants issus de milieux sociaux fortement dotés en capital symbolique et pourtant engagés dans des parcours d'échec scolaire ?

Si notre projet partage avec celui des auteurs l'intérêt pour l'étude des héritiers et des modalités de leur inscription dans l'univers scolaires, il semble néanmoins se construire à rebours de la démarche de Bourdieu et Passeron. Tentative de construction d'une sociologie de l'improbable, cette démarche s'inscrit en opposition aux postulats d'une sociologie bourdieusienne du probable posant que l'inégalité devant l'école est la traduction de l'inégalité de la possession de capital culturel, et que le parcours scolaire exprime directement le niveau de capital culturel possédé. La question des conditions de transmission du capital culturel dans les familles, et des conditions de la conversion de ce capital en disposition scolaire forment le cœur d'une sociologie des parcours scolaires improbables, quand elles sont périphériques voire négligeables dans le cadre d'une sociologie bourdieusienne et passeronnienne du probable. Notre objet suppose néanmoins de définir les catégories de réussite et d'échec scolaires, de capital, et d'héritiers, et rejoint en cela le travail de Bourdieu et Passeron. De plus, faire des parcours scolaires improbables un objet sociologique implique de construire cet objet en opposition aux parcours scolaires probables. C'est donc à partir de l'analyse du probable, de l'attendu, et du prévisible qu'il nous faut examiner les conditions de la mise en échec de la prévision. Enfin, si l'ouvrage ici étudié informe significativement notre travail, l'attention portée aux parcours scolaires improbables permet d'interroger le travail de Bourdieu et Passeron, et de circonscrire précisément les bornes du champ de validité de leur théorie de la reproduction.

Chapitre 1 : Le choix des élus ²

Le point de départ de l'argumentation est le constat de l'inégale représentation des classes sociales dans l'enseignement supérieur. Mais si ce constat est commun à la sociologie traditionnelle de l'école et aux auteurs, Bourdieu et Passeron s'opposent à elle sur trois points. Les inégalités devant l'enseignement supérieur ne peuvent être réduites à l'inégalité de l'accès ces études, elles continuent de différencier les élèves et de jouer au sein même

² Nous avons reproduit la division en chapitre de l'ouvrage, et nous avons ajouté des numéros de paragraphe destinés à clarifier la progression des arguments à l'intérieur de chaque chapitre. Nous avons par ailleurs accordé une place inégale à chacun des chapitres, à l'avantage du premier en raison de sa plus grande complexité et richesse théoriques, et de son intérêt plus direct au regard d'un travail sur les parcours scolaires improbables. C'est essentiellement dans ce chapitre que les auteurs définissent les catégories nécessaires à une sociologie de l'inégalité, centrales dans le cadre d'une sociologie des parcours atypiques.

des universités. Les inégalités des parcours scolaires ne sont pas uniquement le produit de la possession inégale de capital économique, mais aussi et principalement de capital culturel intériorisé. Enfin, l'université n'est pas un lieu neutre socialement où se rejouent malheureusement des distinctions de classe, mais le lieu même de la reproduction des privilèges et de la préservation des intérêts des héritiers.

Le travail de Bourdieu et Passeron est donc d'abord un travail de redéfinition des catégories d'inégalité et de capital, dans le but de faire apparaître les mécanismes qui sous-tendent la corrélation entre les inégalités d'origine sociale et les parcours scolaires.

1 : Les auteurs démontrent donc dans un premier temps que, si les inégalités devant l'école se marquent dans l'inégalité de l'accès à l'enseignement supérieur, elles apparaissent aussi à l'intérieur de l'université.

Ainsi, l'inégalité devant l'école est d'abord l'inégalité des chances d'accès à l'université. Mais, plus qu'une inégalité il s'agit en fait d'une véritable élimination des classes défavorisées. Ainsi les classes les plus défavorisées ont moins de 5 chances sur 100 d'accéder à l'enseignement supérieur, quand les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales ont 60 chances sur 100 d'y faire leurs études. De plus, cette différenciation des chances objectives d'accéder à l'enseignement supérieur (ES)³ contribue à produire chez les individus des perceptions différenciées de l'université, selon que celle-ci apparaît comme un avenir « impossible », « possible » ou « normal ». Les chances objectives deviennent donc des perceptions subjectives de l'école qui sont au principe des stratégies scolaires des individus. Les défavorisés s'auto-éliminent, les héritiers s'auto-consacrent. *Nous pouvons faire deux remarques. Tout d'abord cette thèse est un argument majeur contre les théories sociologiques (notamment boudonienne) faisant de la différence entre les calculs d'intérêt effectués par les individus en fonction de leur origine sociale la cause des inégalités dans la réussite scolaire. Ces stratégies individuelles différentes ne sont pas la raison de l'inégalité dès lors qu'il est posé que qu'elles sont le produit de l'intériorisation de l'inégalité objective des classes devant l'école. Enfin, les auteurs montrent que l'élimination des défavorisés est permise par l'intériorisation de leur situation objective. Les parcours scolaires atypiques pourraient donc être le produit d'une méconnaissance de la situation objective. Le décalage entre les espérances subjectives et les chances objectives de réussite pourrait être au principe du déclassement et de la promotion, les individus ayant intériorisé des normes d'action scolaire ne correspondant pas à leur situation de classe objective.*

Mais le phénomène d'élimination ne doit pas masquer l'existence de phénomènes de restriction dans le choix des études et de retard scolaire à l'intérieur même de l'université. Le piétinement dans les études, ou le choix forcé c'est-à-dire la relégation dans certaines disciplines sont aussi corrélés aux origines sociales. Ce phénomène rend difficile l'étude d'un même niveau scolaire. En effet, « la faculté de lettres peut être pour les uns un choix forcé et pour les autres un refuge. » En d'autres termes, les mêmes études sont pour certains la marque d'un déclassement et pour d'autres d'une promotion. *Cet argument nous invite à opérer une relativisation des catégories de réussite et d'échec scolaires notamment dans l'étude des parcours scolaires improbables. La hiérarchie scolaire ne peut être définie identiquement pour chaque classe sociale puisqu'elle est le produit des chances objectives de l'individu d'accéder à certains types d'études. Dès lors il est possible de considérer comme improbable le déclassement d'un fils de polytechnicien étudiant dans une faculté de lettre, quand les mêmes études seront analysées comme la réussite improbable d'un fils d'ouvriers.*

³ Nous utiliserons l'abréviation ES pour désigner l'enseignement supérieur en raison de la très grande récurrence de ce terme dans l'ouvrage étudié. Aucune autre abréviation ne sera utilisée.

2 : Puisque les inégalités scolaires sont corrélées aux inégalités de possession de capital, c'est cette catégorie qu'il s'agit maintenant de redéfinir. Cette entreprise de définition fait passer l'analyse d'un plan essentiellement descriptif (comment se manifestent les inégalités devant l'université ?) à un plan explicatif (qu'est ce que ne possèdent pas les défavorisés pour être désavantagés dans *l'enseignement supérieur* ?). La thèse défendue est développée en deux temps. Tout d'abord, il est posé que, de tous les facteurs de différenciation (le sexe, la religion, l'âge) l'origine sociale est le plus déterminant au regard de la réussite scolaire; ensuite il est démontré que l'origine sociale doit être définie en fonction du capital culturel (et non économique) possédé par les individus. En effet, « les obstacles économiques ne suffisent pas à expliquer que les taux de mortalités scolaires puissent différer autant selon les classes sociales. »(p :19) Deux arguments étayaient cette thèse.

Premièrement, après vingt ans d'action homogénéisante de l'école, on observe encore des différences d'attitudes et d'aptitudes entre les élèves qui sont donc le produit de la possession inégale de capital culturel. Deuxièmement, les défavorisés ayant tout de même accédé à *l'enseignement supérieur* ne le doivent qu'à une plus grande adaptabilité et à un milieu familial plus favorable. Ces exceptions confirment donc la corrélation entre la possession d'un fort degré de capital culturel et la réussite scolaire. *Ces deux arguments sont sujets à critique. Les auteurs postulent sans le prouver la traduction spontanée du capital culturel en disposition scolaire. Les parcours scolaires improbables ne peuvent donc s'expliquer que par des facteurs psychologiques ou familiaux qui semblent devoir échapper à l'analyse sociologique. Or, la corrélation entre le capital culturel et la réussite scolaire ne prouve pas que la possession du capital culturel soit la cause de la réussite. Enfin, l'évincement du rôle du capital économique dans la réussite scolaire est problématique. Le passage par vingt ans d'action homogénéisante de l'école ne permet pas d'affirmer que les différences liées à la possession inégale de capital économique ne jouent plus, et que seules sont à l'œuvre les différences liées au capital culturel. Comme les auteurs le soulignent eux-mêmes plus loin, les étudiants ne sont pas égaux face aux conditions matérielles d'existence. Certains travaillent, d'autres sont soutenus par leur famille...Il n'est pas exclu qu'un faible capital culturel puisse être compensé par un capital économique important (permettant par exemple des voyages linguistiques ou des cours particuliers), et qu'à l'inverse un capital culturel ne se convertisse pas en disposition scolaire sous la pression de nécessités économiques (nécessité de gagner de l'argent rapidement, de soutenir sa famille..)*

3 : Les auteurs tirent alors la conséquence de ce qui a été précédemment démontré. Si les inégalités devant *l'enseignement supérieur* ne peuvent être réduites à des inégalités d'accès *l'enseignement supérieur* mais se pérennisent à l'intérieur même de l'institution, si le critère discriminant des ces inégalités est l'origine sociale, alors il y a pas à proprement parler de milieu étudiant, c'est-à-dire de groupe homogène et intégré. Contre une sociologie isolant *l'enseignement supérieur* comme si cet objet pouvait être autonomisé du reste du monde social, Bourdieu et Passeron défendent deux thèses : l'origine sociale continue d'être un facteur de différenciation dans la réussite scolaire des étudiants à l'université, ce pourquoi il n'est pas de milieu étudiant ; et, masquée par l'idéologie du don, l'institution sélectionne en fait les étudiants des classes sociales privilégiées, en faisant fonctionner comme critère du jugement l'ethos de l'élite.

En effet, l'unité du milieu étudiant ne peut résider dans leur conditions matérielles d'existence, car les étudiants ne vivent pas matériellement de manière homogène. Ainsi, l'aide familiale fait vivre 14% des fils de ruraux, d'ouvriers, d'employés et de cadres subalternes, 57% des fils de cadres supérieurs et profession libérales, quand 36% des premiers ont un travail en dehors de leurs études pour seulement 11% des seconds. Si les étudiants ont de plus des pratiques communes, ils n'ont pas la même expérience subjective de ces pratiques. Se sentir à sa place ou déplacé est fonction de l'origine sociale et de la familiarité héritée avec la culture, ce qui suffit à démontrer à la fois le caractère hétérogène du « milieu » étudiant, et le rôle actif de l'école dans la reproduction des privilèges. Ainsi, certaines compétences nécessaires à la réussite scolaire, comme la capacité à manier la langue abstraite des idées, sont le

produit du milieu où l'enfant a été originellement socialisé. Ce que le professeur valorise et impute au don est en fait le produit de déterminismes sociaux. L'école, en dévaluant elle-même la culture acquise laborieusement, à laquelle manque la fluidité qui caractérise sa fréquentation ancienne, sert directement l'intérêt des héritiers à la reproduction de leur privilèges. Ainsi, les inégalités objectives dans l'accès à la culture sont redoublées par l'attitude que l'école adopte face à ces inégalités.

4 : Mais poser une relation causale entre la possession de capital symbolique et la réussite scolaire suppose de définir le capital culturel. Bourdieu et Passeron s'opposent à une définition de celui-ci comme uniquement composé d'un ensemble de connaissances et de techniques explicites, pour le caractériser par un ensemble de savoir-faire, de goût et de bon goût dont la rentabilité scolaire est indirecte et néanmoins certaine.

L'argumentation est développée en trois points. En effet, du point de vue des connaissances explicites et quantifiables, les étudiants issus de classes sociales fortement pourvues en capital culturel obtiennent de meilleurs résultats dans tous les champs et types de champs du savoir. De plus, même quand les savoirs sont possédés par toutes les classes sociales (c'est le cas des connaissances acquises à l'école par exemple), ils ont une valeur supérieure pour les héritiers, qui sont capables de les replacer dans un ensemble plus large de connaissances. Enfin, dans les cas où les mêmes actes culturels sont accomplis par toutes les classes, l'aisance, l'élégance ou la désinvolture restent l'apanage des favorisés.

Dès lors, ce capital ne se transmet pas selon des modalités explicites et visibles sous la forme par exemple de recommandation ou d'aide au travail scolaire, mais au travers d'un ensemble d'incitations insidieuses, d'exhibitions de modèles, et de phénomènes d'imitation, en l'absence même de toute action manifeste. Les auteurs peuvent donc distinguer trois rapports à la culture et à l'école. Pour les héritiers, la transmission du capital culturel et son intériorisation les rendent indépendants de l'école pour accéder à la culture, et donc paradoxalement capables d'y réussir, puisque la culture scolaire est la culture de l'élite. La petite bourgeoisie transmet à l'inverse une « bonne volonté culturelle », une intention vide de contenu de connaître, dévalorisées par l'université comme trop porteuses « de la marque roturière de l'effort ». Les défavorisés, enfin, le sont du double point de vue de la capacité à acquérir la culture et de la propension à le faire, et sont totalement dépendants de l'école pour accéder à la culture. *Les auteurs postulent ici une totale identité entre le capital culturel et le capital scolaire. Ils opposent ainsi le caractère trop scolaire de la petite bourgeoisie, condamnée à des réussites toute relatives, à l'éclat du savoir incorporé par les héritiers. Pourtant, le formalisme des concours et des exercices traditionnels comme la dissertation ne permet pas aux héritiers de se dispenser de l'apprentissage scolaires de certaines techniques. La réussite semble davantage être le produit de la conjonction entre la maîtrise scolaire des exercices et la familiarité avec la culture que le simple effet du capital culturel. Le « hors sujet », le « trop peu académique », les facilités de plume, la « trop grande originalité » permis par l'intimité avec la culture desservent ces « doués mais paresseux », « brillant par éclat »⁴ qui n'ont pas acquis la connaissance scolaire, et un rapport scolaire à la culture. En somme, il est peut être un peu hâtif d'assimiler capital scolaire et capital culturel. Les distinguer permet ne serait-ce que de poser la question des conditions de la conversion du capital culturel en disposition scolaire, et de s'interroger sur le rôle du travail des héritiers dans la reproduction de leur privilèges.*

5 : La détermination du rôle du capital culturel et la mise en évidence de ces accointances avec le capital scolaire permettent aux auteurs d'examiner à la lumière de ces résultats la théorie du don, et de la faire apparaître comme idéologie.

⁴ Les guillemets ne renvoient pas ici à la citation de passage du texte.

La thèse de l'ouvrage est en effet celle-ci : « dans tout ce qui définit la relation qu'un groupe d'étudiants entretient avec ses études, s'exprime le rapport fondamental que sa classe entretient avec la société globale, la réussite sociale et la culture. » (p:36). Il y a donc identité entre la relation d'un étudiant à la culture et à l'école et la relation de sa classe à la société. Les liens de chaque élève à l'école ne font que reproduire le rapport de sa classe au monde social. Autrement dit, la hiérarchie scolaire est la hiérarchie sociale. L'ascension dans la hiérarchie scolaire est donc pour les défavorisés acculturation, et pour les héritiers la simple mobilisation d'un héritage. Le rapport de la bourgeoisie à la culture est le critère d'évaluation et de notation de l'université. Dans ce cadre, la théorie du don apparaît comme une idéologie destinée à masquer les déterminismes sociaux à l'œuvre dans la réussite universitaire.

6 : Le premier chapitre s'achève par l'examen des exceptions au modèle de reproduction sociale de Bourdieu et Passeron. En effet, l'existence même de parcours scolaires atypiques ou improbables contraint à relativiser l'idée d'une conversion automatique du capital culturel en capital scolaire. Les auteurs proposent donc les éléments de réflexion suivants.

Le privilège et l'héritage comporte toujours le risque de la dilapidation. Il peut soit être dilapidé en activités et loisirs superficiels, soit être utilisé rationnellement au service de la réussite scolaire. De même, le désavantage peut soit être intériorisé et écraser l'individu sous le poids de la fatalité, soit lui donner l'envie et le désir de surmonter le handicap. « Il faudrait étudier plus précisément les causes ou les raisons qui déterminent ces destins d'exception, mais tout permet de penser qu'on les trouverait dans des singularités du milieu familial. » (p: 42). Ces parcours improbables sont soit le produit de singularités familiales, soit d'influences contraires dans le milieu élargi. En effet le milieu d'un individu ne se limite pas à la profession du père mais contient la famille élargie, les amis de la famille, en somme tous les éducateurs de l'enfant. *L'explication proposée par les auteurs relève en fait de deux attitudes. D'un côté, le phénomène est tout simplement dissout. La reproduction sociale a bien lieu, mais la seule prise en compte de la situation du père dans les statistiques invisibilise la reproduction. D'un autre, il est soustrait à l'analyse sociologique par son ancrage dans des particularités individuelles et psychologiques. Il ne s'agit plus d'analyser un groupe social aux caractéristiques communes (les héritiers déclassés ou les défavorisés promus), mais de rendre compte de « destins d'exception ». Ainsi, quelques pages plus tôt, les auteurs écrivent: « s'il faut rappeler de pareilles évidences, c'est que le succès de quelques-uns fait trop souvent oublier qu'ils n'ont du qu'à des aptitudes particulières (...) de pouvoir surmonter leurs désavantages culturels. L'accès à l'enseignement supérieur [a] supposé pour certains une suite interrompue de miracles (...) » (p:38). Les termes de « miracle », d' « aptitudes particulières » sont significatifs de la soustraction de l'improbable à une analyse sociologique. Ce qui est en fait éludé, c'est la question des conditions de l'utilisation rationnelle du privilège, de la conversion d'un capital en disposition scolaire. Or, la capacité à utiliser rationnellement le capital n'est-elle pas elle-même transmise ? N'y a-t-il pas autre chose que le capital culturel proprement dit qui est transmis, et qui permet sa conversion en capital scolaire ? La question des facteurs des parcours scolaires improbables permet ainsi non seulement de circonscrire le champ e validité de la théorie de la reproduction aux seuls cas de parcours scolaires probables, mais aussi de questionner dans ces bornes même sa pertinence, en mettant en doute la possibilité d'assimiler le capital culturel et la capital scolaire.*

Le premier chapitre se termine par la reformulation des résultats déjà acquis. Les inégalités devant l'école sont le produit de la possession inégale de capital culturel. La culture scolaire est la culture de l'élite, et peut donc être caractérisée comme un instrument de la reproduction et de la légitimation de la domination des héritiers, permises par l'idéologie du don. Contre la sociologie traditionnelle pour laquelle seule les inégalités économiques sont à l'œuvre dans les inégalités face à la réussite scolaire, les auteurs posent que l'égalisation formelle totale des conditions permettraient à l'inverse une plus grande invisibilisation des inégalités culturelles. « L'égalité formelle des chances étant réalisée, l'Ecole pourrait mettre toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges. » (p. 44)

Deuxième chapitre : jeu sérieux et jeux de sérieux

La réinscription de l'étude de *l'enseignement supérieur* dans une sociologie des inégalités pose le problème sociologique majeur des conditions auxquelles il est possible de faire du milieu étudiant un objet sociologique. Si ce problème a déjà fait l'objet d'un court développement dans le premier chapitre, les auteurs le réexaminent ici plus longuement et déterminent positivement le lieu de l'unité du milieu étudiant.⁵ On peut donc formuler ainsi les questions auxquelles répondent Bourdieu et Passeron : le milieu étudiant est-il un objet sociologique, ou faut-il le dissoudre théoriquement dans une analyse de la juxtaposition d'individus issus de classes sociales différentes ? Y-a-t-il une unité réelle du milieu étudiant qui légitime la construction de cet objet sociologique ?

Les auteurs, reprenant ainsi les résultats négatifs du premier chapitre, commencent par invalider deux hypothèses : L'unité du milieu étudiant ne peut être trouvée dans les conditions matérielles d'existence des étudiants car celles-ci sont fonction de l'origine sociale de chaque étudiant ; les pratiques communes aux étudiants ne suffisent pas à déterminer une unité du milieu, car elles ne permettent pas de définir un groupe intégré et une condition professionnelle.

Ils proposent donc la thèse suivante : l'unité du milieu étudiant réside dans la signification et la fonction symbolique qu'il confère à sa pratique.

1 : Il s'agit tout d'abord de montrer en quoi les étudiants semblent ne pas constituer un groupe social homogène, indépendant et intégré pour préciser les raisons de l'inscription de l'étude de ce milieu dans une sociologie des inégalités devant *l'enseignement supérieur*.

Premièrement, le milieu étudiant ne trouve pas son unité dans le temps original de l'époque des études. En effet, si les étudiants ne connaissent comme seul calendrier que celui des examens, et sont ainsi conduit à dissoudre toutes les grandes oppositions structurant le temps social (le temps du loisir et celui du travail, le week-end et la semaine, la nuit et le jour), les rythmes individuels n'ont en commun que de différer des rythmes collectifs. De même, s'il existe des espaces étudiants (chambres, cafés, quartiers étudiants), ils ne fournissent pas de cadre d'intégration, puisque leur occupation ne fait pas l'objet d'un usage réglé et rythmé. Tant qu'il n'existe pas d'institutions chargées d'organiser et d'enseigner les techniques de la coopération, il n'apparaît pas de signe d'intégration. Or, l'université française n'encourage pas la coopération et diffuse à l'inverse un idéal de compétition individuelle. On constate, de plus, que les réseaux d'interconnaissance à l'université datent d'une scolarité antérieure, ou sont le fait de proximité géographique, d'affiliation religieuse ou politique commune, ou d'appartenance aux classes les plus élevées de la société.

2 : Les auteurs formulent donc l'hypothèse suivante : l'unité du milieu étudiant est l'unité de la signification qu'il attache à ses pratiques. « Les étudiants ont au moins en commun la volonté de réaliser aussi bien le mythe de l'unité que dans le jeu de la diversification, l'identification individuelle à quelque chose qui, sans être un modèle, est moins qu'un idéal et plus qu'un stéréotype, et qui définit une essence historique de l'étudiant. » (p: 58).

Les étudiants se ressemblent par la nature du rapport qu'ils entretiennent avec ce qu'ils font. Ce rapport se définit d'abord négativement par le refus de la nécessité, de toute détermination de soi par l'origine sociale ou par une définition préexistante de l'étudiant, pour se poser soi-même comme libre arbitre culturel. Mais ce rapport se définit

⁵ Dans le premier chapitre, il s'agissait essentiellement de s'opposer à une sociologie du milieu étudiant autonomisant son objet et le soustrayant ainsi à une sociologie des inégalités devant l'école. Il s'agit maintenant de définir positivement le lieu de l'unité de ce milieu.

aussi positivement par la reconnaissance de la valeur de la culture, et de la valeur de maîtres à penser et à vivre, modèle de ce qu'est l'intellectuel. *Faire une analyse sociologique de cette signification commune suppose, en s'opposant à toute autonomisation de l'objet, de réinscrire cette signification dans une sociologie des inégalités pour déterminer quels sont les fonctions et les effets de cette idéologie de la gratuité des études et de la liberté des étudiants. C'est le projet du deuxième moment de ce second paragraphe.*

La thèse avancée est la suivante : la signification attachée à la pratique étudiante invisibilise les inégalités sociales entre étudiants, et fonctionne ainsi comme idéologie ou pouvoir de dissimulation des effets de domination. Cette signification coupe les étudiants de leur passé (inégalité des origines sociales) et de leur futur (inégalité de leur avenir professionnel), et participe ainsi à la pérennisation de la reproduction des héritiers. En effet, l'autonomisation du présent des études conduit les étudiants à réintroduire dans les études elles-mêmes leur finalité. L'apprentissage devient une fin en soi, une aventure intellectuelle, à laquelle ne participent que des volontaires soucieux de participer à ce qui n'est qu'un jeu, néanmoins sérieux, puisque s'y joue la valeur intellectuelle de chacun. Ce sont dans les facultés parisiennes de lettres que ce phénomène apparaît avec le plus d'acuité. Ainsi, c'est à Paris que le refus de laisser transparaître l'influence du milieu familial sur les opinions politiques est le plus marqué. Une part très importante des étudiants sont d'origine bourgeoise, et pourtant ils sont plus nombreux qu'en province à se dire de gauche. De même, tout en se réclamant des valeurs de gauche, la majorité refuse de se reconnaître dans un parti, et forge, pour éviter toute dissolution possible de leur individualité dans le collectif qu'impliquent la lutte et le militantisme en commun, des identités politiques originales et personnelles : « trotskisme rénové », « anarchisme-constructif », « néo-communisme révolutionnaire ». A l'intérieur d'un consensus sur la signification attachée aux études se rejoue sans cesse le jeu de la différence et de la différenciation individuelles. La proximité de ces étudiants avec les grands foyers intellectuels, le nombre important d'étudiants issus des classes bourgeoises, et la plus grande indépendance des élèves vis-vis de l'université, liée à la multiplicité des universités et des professeurs, expliquent sans doute la spécificité parisienne.

Mais la mise en évidence de la signification attachée aux pratiques étudiantes pose un problème méthodologique essentiel. En effet, cette idéologie de la gratuité et de la liberté, cette représentation irréaliste des études rendent difficile la détermination de la signification objective des conduites. Il s'agit de distinguer ce qui relève de l'irréalité attachée objectivement au fait même d'une période d'apprentissage, de l'irréalisme propre à une certaine représentation de cette période. L'enjeu de cette distinction est important. Elle permet de déterminer les conditions et les raisons de l'adhésion à cette idéologie irréaliste, et d'interroger cette idéologie au regard des résultats issus d'une analyse sociologique des inégalités entre étudiants (travail effectué dans le premier chapitre). C'est la prise en charge de cette difficulté qui motive l'argument du troisième chapitre.

Troisième chapitre : apprentis ou apprentis sorciers ?

Le projet de ce dernier chapitre est double : déterminer en quoi la condition objective des étudiants enferme la possibilité d'un rapport irréal aux études, et ainsi rendre compte sociologiquement des conditions de l'expérience étudiante ; analyser la valeur et le degré de l'adhésion à une représentation irréaliste des études en fonction de l'origine sociale des étudiants, et réinscrire ainsi l'étude de l'irréalisme étudiant dans une sociologie des inégalités des étudiants devant *l'enseignement supérieur*.

Pour échapper aux confusions que l'idéologie irréaliste des études introduit dans l'analyse, Bourdieu et Passeron mettent en place une stratégie méthodologique. Il s'agit de construire le modèle heuristique du type idéal de la conduite étudiante conforme à la rationalité. La rationalité est ici définie comme la mise en œuvre de moyens adéquats à des fins posées comme univoques. Ce modèle permet ainsi d'évaluer la distance qui sépare les conduites réelles des différentes catégories d'étudiants d'une conduite rationnelle.

1 : Quelle serait donc une représentation des études conforme à la rationalité ? Objectivement, le travail étudiant est une activité qui vise une fin extérieure à elle, la capacité à produire ou à transmettre de la culture. « Etudier, ce n'est pas créer, mais se créer, ce n'est pas créer une culture, moins encore créer une culture nouvelle ; c'est se créer, dans le meilleur des cas, comme créateur de culture, ou, dans la majorité des cas, comme utilisateur ou transmetteur averti d'une culture créée par d'autres, c'est-à-dire comme enseignant ou spécialiste. Plus généralement, étudier ce n'est pas produire, mais se produire comme capable de produire. » (p: 84). L'étudiant doit donc travailler à sa propre disparition comme étudiant, tout comme il travaille à la disparition du professeur comme professeur. La condition provisoire d'étudiant ne tient son sérieux que de la condition professionnelle à laquelle elle prépare. Au regard de ce modèle, la mystification consiste bien à nier l'étudiant comme étudiant et le professeur comme professeur, au travers de l'utopie de la participation commune à la création de la culture. La représentation irréaliste des études est donc très éloignée du modèle de la rationalité. L'autonomisation du présent des études conduit à séparer le présent du futur et ainsi les moyens des fins. Le professeur participe à cette mystification qui lui permet d'échapper au statut de moyen pour celui de modèle, d'élus s'adressant à d'autres élus.

2 : Quelles sont dès lors les conditions de l'adhésion à cette représentation mystifiée des études ? La thèse de Bourdieu et Passeron est la suivante : l'ampleur de la distance entre la rationalité de la condition étudiante et l'expérience irréaliste de cette condition est fonction de l'origine sociale des étudiants. *On peut résumer ainsi la démarche et la mouvement du texte. La représentation irréaliste des études est le lieu de l'unité du milieu étudiant (chapitre 2). Mais reconnaître cette unité n'est pas pour autant légitimer une analyse autonomisante du milieu étudiant. Ce milieu n'échappe pas à une sociologie des inégalités des classes sociales devant l'enseignement supérieur (dont les catégories et les thèses sont été exposées dans le premier chapitre). En effet, les conditions de production de cette représentation mystifiée des études (par l'université), et d'adhésion à cette idéologie (par les étudiants) sont le produit des inégalités sociales entre les individus qui composent ce milieu (chapitre 3).* Ainsi la distance existante entre la représentation réelle des études et leur signification objective et rationnelle est fonction des chances objectives d'accès à l'avenir le plus fortement souhaité. Cette distance est évaluée en fonction de trois critères : le type d'étude effectué, le sexe et l'origine sociale de l'étudiant.

Ainsi, certaines études sont liées de façon très claire avec l'avenir auquel elle préparent, et favorisent ainsi la réduction de la distance entre la représentation réelle des études et leur définition rationnelle. C'est le cas des études de médecine ou des écoles telles que l'ENA.

Le fait d'être une femme contribue de même à une représentation rationnelle des études. En effet, les femmes, pour qui l'entrée dans les professions les plus fortement souhaitées est assez improbable⁶, peuvent être tentées de se réfugier dans une représentation irréaliste de leur études. Néanmoins, leur avenir objectif rend nécessaire une organisation rationnelle de moyen en vue de la fin souhaitée, et fait de la mystification une réponse peu efficace à l'inquiétude des étudiantes. Ainsi la forte probabilité d'accéder à l'avenir le plus souhaité favorisent paradoxalement l'adhésion à une conception déréalisée du présent des études.

Enfin, les chances d'accéder à l'avenir le plus souhaité étant corrélées à l'origine sociale des individus, on peut poser qu'une origine sociale basse favorise un rapport rationnelle aux études, et à l'inverse qu'une origine sociale élevée conduit à l'adhésion à une représentation irréaliste des études. « Pour ce qui est du rapport à l'avenir, les filles sont aux garçons comme les étudiants des basses classes sont aux étudiants privilégiés. » (p: 94)

La mise en évidence de la corrélation existant entre l'adhésion à une représentation irréaliste des études et l'appartenance aux classes sociales bourgeoises conduit à préciser et mettre en cause la catégorie de rationalité

⁶ Il faudrait bien sur relativiser ce jugement compte tenu des évolutions intervenues dans les conditions professionnelles des femmes depuis quarante ans.

précédemment mobilisée (dans la cadre de l'élaboration d'un modèle idéal de conduite étudiante rationnelle). En effet, l'opposition entre une conscience rationnelle, c'est-à-dire adéquate à la situation objective de l'étudiant, et une représentation irréaliste des études, cède devant l'étude des conditions de production et d'adhésion à l'idéologie irréaliste. A une distinction entre une pratique rationnelle et une pratique irréaliste, on peut substituer une opposition entre pratique conforme à son intérêt de classe et pratique non conforme à son intérêt de classe. Il est rationnel pour les héritiers d'adhérer à une représentation irréaliste de leurs études. Tout d'abord une telle attitude est valorisée par l'université, et de plus, en s'opposant à une exposition laborieuse des recettes de la réussite scolaire, elle favorise la reproduction des privilèges de ceux qui ont déjà connaissance des moyens de la réussite. Ce rapport aux études n'est donc pas irrationnel par opposition à une rationalité abstraite, mais conforme aux intérêts d'une classe par opposition à un autre rapport aux études conforme aux intérêts des défavorisés. Une fois mise en évidence par Bourdieu et Passeron la fonction de la représentation irréaliste des études dans la reproduction des privilèges sociaux, la conservation de la catégorie de rationalité pose problème. Il ne semble plus qu'il y ait de place pour la définition d'une rationalité générale, mais seulement pour une définition de la rationalité fonction de la classe sociale de l'individu, rationalité définie non plus généralement comme la mise en oeuvre de moyens adéquats à une fin, mais comme stratégie visant la défense des intérêts de sa classe.

Il est donc possible de préciser le rôle de la diffusion par l'université d'une représentation irréaliste des études. Puisque cette idéologie reproduit le rapport à la culture de l'élite, et que ne peuvent y adhérer totalement que ceux dont les chances objectives d'accéder à l'avenir le plus fortement souhaité sont importantes, les auteurs peuvent affirmer que ce rapport aux études et à la culture permet la reproduction des inégalités de possession du capital culturel. *On comprend donc, en quelques sortes à rebours, que le modèle abstrait de rationalité proposé par Bourdieu et Passeron au début de chapitre, est en fait le modèle d'action conforme aux intérêts des classes défavorisées. La dernière phrase du chapitre apparaît alors comme quasi tautologique : « en l'état actuel du système et des fins qui l'orientent, la rationalisation des moyens et des institutions pédagogiques est toujours immédiatement conforme à l'intérêt des étudiants les plus défavorisés. » (p. 99). Le terme de rationalisation renvoie ici au modèle de rationalité abstraite exposé par les auteurs au début du chapitre, et dont il nous semble possible de dire qu'il est le modèle non pas d'une rationalité générale mais de la rationalité des classes populaires. Dès lors, « en l'état actuel du système », qui défend les intérêts de l'élite en utilisant un modèle d'action, de hiérarchisation et de représentation de lui-même, conforme aux intérêts des héritiers, « la rationalisation », entendue comme la mise en œuvre d'un modèle d'action conforme aux intérêts des défavorisés est bien entendu « conforme à l'intérêt des étudiants les plus défavorisés ».*

Conclusion

Bourdieu et Passeron récapitulent ici les résultats de l'ouvrage en les opposant à une *doxa* à la fois sociologique et scolaire, faisant de l'inégalité devant l'école le produit de l'inégale possession de capital économique, et ne reconnaissant de fait, une fois l'égalité formelle établie, que des inégalités de dons. C'est contre cette thèse que les auteurs construisent leur théorie de la reproduction à et par *l'enseignement supérieur* des privilèges culturels.

1 : Il est tout d'abord rappelé que l'égalité formelle n'est pas l'égalité réelle.

Les défenseurs de l'idéologie du don supposent que l'égalité formelle est la fin des inégalités réelles. La situation de concours est ainsi analysée comme celle où ne se manifestent par excellence que des inégalités de dons individuels. Or « c'est oublier que l'égalité formelle qu'assure le concours ne fait que transformer le privilège en mérite puisqu'il permet à l'action de l'origine sociale de continuer à s'exercer, mais par des voies plus secrètes. » (p :104) L'action des inégalités culturelles est d'autant plus importante qu'elle est alors méconnue. L'identification de la culture

scolaire à la culture de l'élite ne permet pas d'envisager une réforme naïve de *l'enseignement supérieur*. A la question « mais pourrait-il en être autrement ? », les auteurs répondent par la mise en évidence de la finalité sociale de l'institution scolaire : « produire des sujets sélectionnés et hiérarchisés une fois pour toute et pour toute la vie. » (p :104). En conséquence, l'effort d'égalisation dans *l'enseignement supérieur* reste formel tant que perdurent des inégalités de classe dans la possession du capital culturel.

2 : Enfin, Bourdieu et Passeron souligne à nouveau le rôle de l'idéologie du don dans le reproduction des privilèges. L'idéologie du don est le pendant de la confusion entre l'égalité formelle et l'égalité réelle. Intériorisée par les classes favorisées qu'elle sert, comme par les classes défavorisées qu'elle désert, l'idéologie du don transforme le privilège des héritiers en mérite, et l'échec des déshérités en fatalité individuelle. Ainsi, « l'autorité légitimatrice de l'Ecole peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes les plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par lesquelles il se réalise, contribuent par là à sa réalisation. » (p :108) Le cercle enchanté de la légitimité se referme à nouveau.

3 : Les auteurs proposent alors deux modes de résistance possible à ces mécanismes de domination.

Il apparaît tout d'abord que la description même de ces mécanismes de domination, dont l'efficacité repose entre autres sur leur invisibilité, constitue en soi une mise en péril de leur pérennisation. L'exhibition de ces processus contre la puissance formatrice de l'idéologie du don. *Cette idée suppose que la connaissance des voies par lesquelles s'exerce la domination des héritiers puisse contrer l'intériorisation de l'idéologie du don. Se trouve posée la question des moyens de créer de nouvelles dispositions quand les dispositions scolaires ont été produites par de nombreuses années de scolarisation. Suffit-il d'opposer un discours de connaissance à un discours de domination pour le contrer ? Dès lors que la création de dispositions scolaires suppose certes un discours à intérioriser, mais aussi la répétition de ce discours et une autorité considérée comme légitime productrice de ce discours, il semble difficile d'envisager, en l'état actuel des modes de diffusion des ouvrages théoriques, que les Héritiers puissent retirer à l'Ecole la force de production de disposition.*

Enfin, Bourdieu et Passeron défendent l'idée selon laquelle est possible une démocratisation de l'enseignement proprement dit. Il faudrait exiger des professeurs qu'« ils vendent la mèche », à savoir qu'ils explicitent et exhibent les mécanismes et les techniques au principe de la réussite scolaire, et se fassent ainsi les agents d'une démocratisation réelle de la culture. En d'autres termes, il s'agit de rationaliser l'enseignement, sachant qu'en l'état actuel du système toute rationalisation est au service des défavorisés. *Cette seconde proposition semble entrer en contradiction avec les résultats de l'ouvrage. l'enseignement supérieur utilise comme critère de jugement et de hiérarchisation des étudiants l'ethos de l'élite. Loin d'être une institution neutre socialement, il a été démontré que l'université était l'agent actif de la reproduction des privilèges culturels, visant la production de sujets hiérarchisés une fois pour toute à l'aune des pratiques culturelles des classes bourgeoises. Dans ce cadre, attendre de l'enseignement supérieur qu'il se réforme, c'est souhaiter qu'il se mette au service d'une autre classe sociale, et que sa fonction sociale soit réformée. Or, si l'enseignement supérieur est un lieu où se jouent où sont légitimées des inégalités culturelles constituées à l'extérieur de lui, il semble que ce soit de l'extérieur et non de l'intérieur de l'université que puisse être posée la question de la réduction des inégalités culturelles. Ainsi que les auteurs l'écrivent eux-mêmes : « l'effort d'égalisation reste formel tant que les inégalités ne sont pas effectivement abolies » (p. 105)*