

In *Rencontres avec Pierre Bourdieu*, G. Mauger,
Éditions du Croquant, pp. 453-465, 2005

Le capital culturel dans la sociologie de l'éducation américaine

DAVID L. SWARTZ

L'exportation de l'œuvre de Bourdieu aux États-Unis a suivi une trajectoire « fragmentée » qui reflète, pour l'essentiel, la spécialisation disciplinaire de la science sociale américaine⁴⁷⁶. Cet article examinera la réception de Bourdieu dans l'une seulement de ces divisions académiques, la sociologie de l'éducation, où incontestablement l'influence de Bourdieu a été la plus grande. De tous les concepts et raisonnements de Bourdieu exportés aux États-Unis, c'est à coup sûr la notion de culture comme forme de capital qui a inspiré le plus grand nombre de recherches, notamment en sociologie de l'éducation⁴⁷⁷. Aujourd'hui, le concept a été introduit dans les universités américaines dans de nombreux recueils de textes de sociologie à destination des étudiants débutants. Le capital culturel a droit à une entrée séparée dans la plus récente encyclopédie de sociologie de l'éducation⁴⁷⁸. Et dans un numéro spécial, en 2001, de la principale revue professionnelle, *Sociology of Education*, bon nombre des treize articles qui font le point sur l'état de la recherche à l'aube du XXI^e siècle accordent une influence significative à l'œuvre

⁴⁷⁶ Cf. Loïc J. D. Wacquant, « Bourdieu in American: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory » in *Bourdieu: Critical Perspectives*, C. Calhoun, E. Lipuma and M. Postone, Chicago, The University of Chicago Press, 1993, p. 255-262.

⁴⁷⁷ Le concept d'habitus a, bien entendu, été lui aussi largement discuté et référencé, mais il n'a pas suscité un nombre significatif de recherches. Avec de notables exceptions : Jay McLeod, *Ain't No Makin' It: Levelled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, Boulder, Colo., Westview Press, 1987 ; Susan A. Dumais, « Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus », *Sociology of Education*, 75 (January), 2002, p. 44-68. Le concept de champ n'a commencé à entrer dans le vocabulaire de la sociologie de l'éducation américaine que récemment.

⁴⁷⁸ David L. Levinson, Peter W. Cookson, Alan R. Sadovnik (eds), *Education and Sociology: An Encyclopedia*, New York, RoutledgeFalmer, 2002.

de Bourdieu ; un article propose en particulier une évaluation critique de l'influence de la théorie du capital culturel.

Cet article présentera brièvement le contexte dans lequel apparaît l'œuvre de Bourdieu. Il proposera ensuite une analyse critique de l'application du concept de capital culturel selon les voies propres à ce contexte. La conclusion présente les principales critiques et contributions par rapport aux usages du concept aux États-Unis.

Le capital humain : l'éducation comme investissement

Les années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale se caractérisent, aux États-Unis, par un très fort développement de l'enseignement supérieur, comme ce fut le cas dans de nombreux pays de l'Europe de l'Ouest. Le *GI Bill of Rights* provoqua l'arrivée massive dans les collèges et les universités de soldats retournés à la vie civile qui, avant la guerre, n'auraient jamais fait d'études supérieures. L'enseignement supérieur, réservé jusque-là à une élite, devint un enseignement de masse où, à la fin des années 1960, plus de 40% des Américains diplômés d'une *high school* continuaient de recevoir une forme d'enseignement supérieur. Cette évolution conduisit beaucoup d'Américains à voir dans l'enseignement supérieur une opportunité de mobilité sociale ascendante.

Pour un nombre sans cesse croissant d'Américains, faire des études supérieures paraissait rentable. Les employeurs, dans un marché du travail des cols blancs en expansion, accroissaient leur demande de diplômés. Au début des années 1960, quelques économistes⁴⁷⁹ proposèrent de considérer l'éducation non comme une forme de consommation, mais comme un investissement. Investir dans l'éducation c'était investir dans le capital humain. Et investir dans le capital humain, c'était élever la productivité nationale et améliorer le pouvoir d'achat de chacun et ses chances de s'élever dans la hiérarchie sociale⁴⁸⁰. La théorie du capital humain corres-

⁴⁷⁹ Cf. Theodore W. Schultz, « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51 (March), 1961, p. 1-17.

⁴⁸⁰ Je suis entré dans un *college* en 1963 et je me souviens avoir lu des documents sur le recrutement des collèges qui montraient que si je renonçais aux revenus immédiats d'un emploi juste après la *high school* et investissais dans un *college degree*, mes revenus, calculés sur l'ensemble de la vie, seraient beaucoup plus élevés.

pondait parfaitement aux idéaux américains traditionnels de mobilité sociale, d'égalité des chances et de promotion individuelle.

La persistance troublante des inégalités

À la fin des années 1950 et au début des années 1960, il apparaissait également que les principales inégalités sociales et raciales de revenus, d'éducation, d'emploi et de logement perduraient. Le développement de l'enseignement avait été la politique publique privilégiée pour réduire ces inégalités. À la fin des années 1960, toutefois, il était clair que « ça ne marchait pas ». Les inégalités économiques et raciales persistaient – et s'aggravaient même dans certains cas – malgré l'expansion considérable des possibilités éducatives. Ce constat incitait à de nombreuses recherches sur les raisons de ces inégalités persistantes, dans l'éducation et, plus généralement, dans la structure socio-économique. Plusieurs études majeures furent entreprises. Deux d'entre elles, en particulier, le rapport Coleman de 1966⁴⁸¹ et l'étude *Inequality* de Christopher Jencks et de ses collègues en 1972⁴⁸² jetaient le doute sur l'idée illusoire que la réforme du système éducatif pouvait, à elle seule, résoudre les problèmes d'inégalité. De ce fait, l'attention se détourna de l'école vers les individus, les familles et, en particulier, du rôle des classes sociales pour expliquer la persistance des inégalités.

Sociologie du conflit et reproduction sociale

En sociologie et dans les recherches sur l'éducation, le paradigme dominant dans les années 1950 et au début des années 1960 avait été le fonctionnalisme qui concevait les sociétés comme des ensembles intégrés et l'éducation comme une institution sociale intégratrice. L'influence du sociologue de Harvard, Talcott Parsons,

⁴⁸¹ James S. Coleman, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfield and Robert L. York, *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.

⁴⁸² Christopher Jencks, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns and Stephan Michelson, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

avait été particulièrement forte pour imposer ce point de vue. Mais, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, le fonctionnalisme fut l'objet de vives attaques de la part d'une nouvelle génération de théoriciens et de chercheurs.

La problématique du conflit dans la théorie et la recherche sociologiques émergea au milieu des années 1960 et au début des années 1970 en réaction non seulement à la persistance évidente d'inégalités majeures, mais également aux troubles de cette période engendrés par le mouvement pour les droits civiques, la guerre au Vietnam, le mouvement de protestation sur les campus et les désordres urbains. Au tout premier rang de cette nouvelle génération de théoriciens du conflit, il y avait Randall Collins qui s'appuyait sur les travaux de Max Weber pour critiquer le paradigme dominant du fonctionnalisme. Selon Collins, le développement de l'enseignement supérieur ne résulterait pas de la demande technique d'un marché du travail des cols blancs en expansion, mais de la compétition entre groupes de statut qui conduisait à une demande toujours plus grande de diplômés toujours plus nombreux. Dans sa critique du fonctionnalisme, il introduisait des éléments de la sociologie de l'éducation de Bourdieu et son concept de capital culturel⁴⁸³.

Bowles, Gintis et la perspective de la reproduction sociale

Mais il y avait une autre composante de la théorie du conflit qui influença de façon décisive le contexte dans lequel l'œuvre de

⁴⁸³ Randall Collins fut, en fait, l'un des premiers sociologues américains à prendre connaissance des travaux de Bourdieu. Collins et Bourdieu collaborèrent quelque temps, au début des années 1970, avec Alvin Gouldner pour *Theory and Society*. R. Collins fait référence aux *Héritiers* (1964) longtemps avant sa traduction en anglais en attirant l'attention sur « le rôle culturel de l'école » dans la stratification sociale (Randall Collins, « Functional and Conflict Theories of Educational Stratification », *American Sociological Review*, 36, 1971, p. 1002-1019). Plus tard, il reprochera vigoureusement à Bourdieu de ne pas donner à l'histoire comparative la place qui lui revient pour expliquer le développement des systèmes d'enseignement au profit d'une soi-disant reproduction incapable de prendre en compte l'évolution historique ou les conflits et les contradictions internes (Randall Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press, 1979 ; Randall Collins, *Cultural Capitalism and Symbolic Violence, Sociology Since Mid-Century: Essays in Theory Cumulation*, New York, Academic Press, 1981, p. 173-182).

Bourdieu allait être accueillie. Il s'agissait de la perspective de la reproduction sociale de deux économistes néo-marxistes, Samuel Bowles et Herbert Gintis. Dans une série d'écrits dont le retentissement culmina en 1976 avec *Schooling in Capitalist America*, Bowles et Gintis⁴⁸⁴ développaient la thèse selon laquelle l'école reproduit l'ordre capitaliste, par le biais d'un « principe de correspondance » entre les structures et la culture scolaires et celles du système de production capitaliste. Bowles et Gintis affirmaient qu'il y a une correspondance étroite entre la hiérarchie autoritaire et les compétences demandées par les employeurs capitalistes et celles offertes par l'école. L'école répond aux besoins capitalistes et contribue ainsi à reproduire la structure de classes. Bowles et Gintis inauguraient ainsi la version américaine de la théorie de la reproduction sociale.

Capital culturel et théorie de la reproduction sociale

L'œuvre de Bourdieu commença à arriver aux États-Unis à la fin des années 1970, au moment où la théorie de la reproduction sociale de Bowles et Gintis bénéficiait d'un prestige considérable. Accordant plus d'importance aux facteurs culturels, l'approche de Bourdieu fut rapidement opposée à celle de Bowles et Gintis. Le travail de Bourdieu fut rapidement classé dans le courant culturel de l'école de la reproduction sociale, probablement en partie à cause du titre de son article « Reproduction culturelle et reproduction sociale » et de celui du livre écrit avec Passeron *La Reproduction*. Avec Bowles, Gintis et d'autres théoriciens du conflit, Bourdieu représenterait une voix importante affirmant avec force que l'optimum de la première période fonctionnaliste avait été exagéré, que la structure de classes n'était pas en déclin et que l'éducation n'était pas simplement un investissement productif et rentable, comme l'affirmait la théorie du capital humain. Pour de nombreux Américains, le concept de capital culturel joue un rôle important pour situer Bourdieu dans la problématique de la reproduction. Bourdieu soulignait également que les systèmes scolaires étaient relativement autonomes par rapport aux demandes de qualification et

⁴⁸⁴ Samuel Bowles, Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, 1976.

d'autorité des marchés du travail capitaliste. À l'inverse de Bowles et Gintis, Bourdieu ne voyait pas de correspondance stricte entre la culture du travail et la culture scolaire. L'œuvre de Bourdieu sensibilisait les chercheurs américains aux désajustements entre la culture scolaire et celles des différentes classes sociales qui exposait les uns et non les autres à l'échec scolaire. Enfin, la thèse de la « correspondance » de Bowles et Gintis était propre au capitalisme, tandis que l'approche de Bourdieu fut rapidement perçue comme plus large et susceptible de s'appliquer aussi bien à l'Europe de l'Est et à l'Union soviétique.

Des lectures « fragmentées »

Quelques sociologues de l'éducation américains commencèrent à se familiariser avec Bourdieu avec la traduction, en 1973, de « Reproduction culturelle et reproduction sociale » qui parut dans un livre anglais, *Knowledge, Education and Cultural Change*⁴⁸⁵. Mais ce n'est pas avant la publication, en 1977, de cet article dans un manuel de sociologie de l'éducation largement diffusé *Power and Ideology in Education*⁴⁸⁶ que Bourdieu atteint un grand nombre de sociologues américains. À cette époque, j'ai joué un petit rôle dans l'exportation vers les États-Unis des idées de Bourdieu en publiant en 1977, dans la *Harvard Educational Review*, « Pierre Bourdieu : The cultural Transmission of Social Inequality »⁴⁸⁷. C'est également en 1977 que *La Reproduction* fut traduit en anglais et devint, à la fin des années 1980, une réfé-

rence classique dans la sociologie américaine de l'éducation⁴⁸⁸. Puis, en 1979, Paul DiMaggio fit paraître dans l'*American Journal of Sociology* un essai, lu par beaucoup, sur l'approche du monde social chez Bourdieu⁴⁸⁹. C'est ainsi que l'audience des travaux de Bourdieu sur l'école ne prit de l'ampleur qu'à la fin des années 1970.

De ce fait, la réception de Bourdieu dans le sous-champ de la sociologie américaine de l'éducation a été victime de ce que Loïc Wacquant⁴⁹⁰ a appelé des lectures « fragmentées ». La connaissance de Bourdieu ne repose indiscutablement que sur deux publications, « Reproduction culturelle et reproduction sociale » et *La Reproduction*. Soit dit en passant, elles sont restées les références aux travaux de Bourdieu les plus citées dans la sociologie de l'éducation américaine. À la fin des années 1970 et pendant les années 1980, l'attention accordée aux recherches empiriques considérables effectuées par Bourdieu et ses collègues du Centre de sociologie européenne resta très limitée. Non seulement ce vaste travail empirique faisait défaut, mais aussi la référence à des exposés théoriques clés, notamment, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, traduite en anglais en 1977 et *Avenir de classe et causalité du probable*⁴⁹¹. Ces travaux présentent une conception plus générale de la théorie de l'action de Bourdieu où la thèse de la reproduction apparaît sensiblement plus complexe et nuancée que dans « Reproduction culturelle et reproduction sociale » et dans *La Reproduction*. Fréquemment, la critique faite à Bourdieu d'être étroitement déterministe est formulée dans la méconnaissance apparente de ces autres travaux. Aujourd'hui, dans la recherche en sociologie de l'éducation, on trouve d'importantes mises au point qui

⁴⁸⁵ Richard Brown, *Knowledge, Education, and Cultural Change*, London, Tavistock, 1973.

⁴⁸⁶ Jerome Karabel, A.H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977. Au moment où il préparait ce manuel, Karabel avait passé une partie de 1973 au Centre de sociologie européenne.

⁴⁸⁷ Ce fut Paul DiMaggio, alors membre du comité éditorial de la *Harvard Education Review*, qui, avec Jerome Karabel, me demanda d'écrire l'article sur Bourdieu (n° 47, p. 545-554). A Harvard, DiMaggio et Karabel étaient *graduate school friends*. Cf. Paul DiMaggio, « Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students », *American Sociological Review*, 47 (2), 1982, p. 189-201 ; Paul DiMaggio, John Mohr, « Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection », *American Journal of Sociology*, 90 (6), 1985, p. 1231-1261. DiMaggio publiera par la suite une recherche sur le capital culturel qui fera date et fait partie des références de base de la sociologie de l'éducation aux États-Unis.

⁴⁸⁸ Il ne faut pas oublier que *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* ne fut traduit en anglais qu'en 1979. Ainsi les premiers lecteurs américains de Bourdieu commencèrent par *La Reproduction* sans connaître le travail antérieur sur lequel cet ouvrage repose en partie. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage, 1977. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *The Inheritors: French Students and their Relation to Culture*, Chicago, The University of Chicago Press, 1979.

⁴⁸⁹ Paul DiMaggio, « Review Essay on Pierre Bourdieu », *American Journal of Sociology*, 84 (6), 1979, p. 1460-1474.

⁴⁹⁰ Loïc J.-D. Wacquant, art. cit., 1993.

⁴⁹¹ Pierre Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977 ; Pierre Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, 15 (1), 1974, p. 3-42.

permettent d'accéder à une compréhension plus large de l'œuvre de Bourdieu.⁴⁹²

Cette « fragmentation » s'étend de la familiarité avec ses écrits à l'usage sélectif de ses concepts. Bien que dans l'approche sociologique de Bourdieu, les termes de capital, habitus et champ soient des notions théoriques fondamentales, inséparablement liées, c'est le capital culturel qui a, et de loin, retenu le plus l'attention des sociologues américains de l'éducation. Le concept de capital culturel a été extrait du corpus théorique de Bourdieu et approprié pour lui-même. De façon surprenante, rien ou presque n'a été fait pour introduire le concept d'habitus dans l'étude des aspirations et des attentes en matière d'éducation bien qu'on dispose dans ce domaine d'un grand nombre de données statistiques. Peu de chercheurs américains utilisent le concept de capital culturel dans le contexte de tel ou tel champ. Alors que pour Bourdieu la culture comme forme de capital n'a de valeur qu'au sein de champs de luttes et est perçue par les dispositions de l'habitus. Ce n'est qu'assez récemment que quelques chercheurs ont reconnu qu'ignorer les concepts d'habitus et de champ ampute gravement l'appareil théorique de Bourdieu dans ses applications pratiques.⁴⁹³

Une application étroite du capital culturel

Le concept de capital culturel a fait non seulement partie d'une orientation disciplinaire académique hautement spécialisée. Il a aussi été intégré à la tradition méthodologique américaine dominante, appelée *status attainment research*, une forme d'individualisme méthodologique qui a fourvoyé le concept de Bourdieu dans des voies qui n'étaient ni suivies, ni envisagées par Bourdieu. La *status attainment research* est une approche quantitative multivariée

⁴⁹² Cf. Annette Lareau, *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, New York, The Falmer Press, 1989 ; David Swartz, *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago, The University of Chicago Press, 1997 ; Susan A. Dumais, art. cit., 2003 ; David Swartz, *Social Reproduction, Education and Society: An Encyclopedia*, D. L. Levinson, J. Peter W. Cookson and A. R. Sadovnik, New York and London, RoutledgeFalmer, 2002, p. 551-557.

⁴⁹³ Cf. Annette Lareau, Erin McNamara Horvat « Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships », *Sociology of Education*, 72, 1999, p. 37-53 ; Susan A. Dumais, art. cit., 2002.

utilisant la technique statistique de la régression linéaire. Elle est principalement utilisée dans le traitement d'un très grand nombre de données portant sur des caractéristiques individuelles, telles que les visites de musée, les attitudes par rapport à l'art, la musique et la littérature, l'attention portée aux événements artistiques, les habitudes de lecture – indicateurs habituellement utilisés pour évaluer le capital culturel. Dans cette méthode de recherche, le capital culturel est identifié comme une sorte de variable dont la force peut être mesurée et comparée à celle d'autres variables comme les titres scolaires, les résultats de tests sur les acquis et les savoir-faire, le niveau scolaire. Ainsi, les chercheurs américains qui utilisent cette méthode comparent souvent telle mesure du capital culturel aux résultats obtenus dans tel test d'acquis ou de savoir-faire. Puis ils se demandent : « du capital culturel ou des résultats des tests, quel est l'indicateur qui permet le mieux de prévoir ce que seront les titres ou les résultats scolaires ? ». Une étude, par exemple, s'efforce de mesurer à la fois le capital culturel et l'habitus pour voir laquelle de ces deux « variables » exerce l'influence la plus forte sur les résultats scolaires.⁴⁹⁴ Une telle stratégie est cohérente avec le modèle standard de la régression, mais elle est assez étrangère à la manière dont Bourdieu pense les relations entre capital, habitus et champ. Sa technique statistique préférentielle – l'analyse de correspondances – oppose des ensembles de facteurs plutôt qu'elle ne mesure l'importance de facteurs individuels.⁴⁹⁵ Et il emploie, bien sûr, tout un ensemble de techniques analytiques, qualitatives et quantitatives, alors que les publications des chercheurs américains insistent au contraire sur les techniques statistiques.

L'importation du concept de capital culturel dans l'orientation méthodologique du *status attainment* appauvrit la définition du concept de Bourdieu et limite sévèrement sa mesure. La plupart des chercheurs « démarrent » avec une définition générale, souvent tirée du premier travail de DiMaggio, ce qui donne à peu près ceci : le capital culturel, c'est « l'intérêt (que l'on éprouve) pour les ressources culturelles prestigieuses et l'expérience qu'on en a »⁴⁹⁶ ou

⁴⁹⁴ Cf. Susan A. Dumais, art. cit., 2002.

⁴⁹⁵ A l'occasion, Bourdieu utilise des expressions associées à l'analyse multivariée comme « toutes choses égales par ailleurs » pour souligner l'importance, pour la suite de la carrière, de facteurs comme le niveau scolaire ou le diplôme. Mais, fondamentalement, son approche prend en compte un ensemble composite de variables et non une seule qu'il conviendrait d'isoler pour en mesurer l'importance.

⁴⁹⁶ Paul DiMaggio, John Morh, art. cit., 1985.

encore c'est « l'ensemble des instruments permettant de s'approprier la richesse symbolique socialement désignée comme valant la peine d'être recherchée et possédée »⁴⁹⁷. En fait, les chercheurs américains puisent souvent leur définition du capital culturel dans un travail de seconde main⁴⁹⁸ plutôt que chez Bourdieu lui-même⁴⁹⁹. Pour la plupart des sociologues américains, le capital culturel désigne : 1) l'importance de la compétence linguistique ; 2) la maîtrise de la « haute culture » ; 3) l'orientation de dispositions cultivées. La définition de ce concept est réduite de ce fait à une connaissance ou à une compétence en matière de culture esthétique intellectuelle⁵⁰⁰. Cette orientation réduit ainsi le concept à une conception beaucoup plus étroite que celle de Bourdieu.

La mesure du concept est étroitement restreinte encore par la nature des résultats fournis par les questionnaires. Ils se limitent le plus souvent à une série assez étroite et caractéristique de l'esthétique intellectuelle comme la fréquentation des salles de concert, la visite des musées, les leçons de musique, la connaissance ou l'intérêt pour les arts de l'interprétation. Il n'est donc pas surprenant que les résultats de nombreuses études ne montrent que les modestes effets du capital culturel sur les résultats scolaires dans un pays caractérisé par une grande diversité culturelle et dépourvu d'une tradition de culture intellectuelle fortement centralisée et disséminée sur tout le territoire. Ainsi la méthode de recherche américaine dominante a mené des investigations sur le capital culturel dans des directions beaucoup plus limitées que celles qu'exige la conceptualisation de Bourdieu.

Un correctif qualitatif et « multi-méthodes »

Certaines recherches récentes et tout à fait prometteuses utilisent une grande variété de mesures tant qualitatives que quan-

titatives du capital culturel. Sans aucun doute, le travail d'Annette Lareau et de ses collègues de l'université Temple de Philadelphie est allé le plus loin dans cette voie⁵⁰¹. Ces chercheurs utilisent un vaste répertoire de mesures qualitatives de la vie quotidienne et des compétences micro-interactionnelles et s'intéressent aux différents types de savoirs. Ils associent réponses aux questionnaires, aux interviews et observations ethnographiques d'interactions entre élèves, leurs parents et le personnel scolaire pour repérer les voies par lesquelles les ressources culturelles sont utilisées pour produire des avantages ou des désavantages. Ils s'intéressent tout particulièrement à l'utilisation du langage, à l'organisation de la vie quotidienne, aux stratégies des parents et des élèves pour rendre contre les enseignants, à la préparation des leçons et à l'influence des pratiques culturelles sur les différents styles d'interaction sociale.

L'étude de cas de McDonough sur la manière dont les parents diplômés d'une *high school* choisissent le *college* de leurs enfants, mettant en évidence l'importance du capital culturel comme « capital informationnel » utilisé par les parents dans ce processus est également remarquable⁵⁰². Elle confirme les prévisions apportées par Bourdieu en 1992 sur la portée du capital culturel suggérant une conception plus large des formes culturelles légitimes qui ne se limitent pas à celles des intellectuels⁵⁰³. L'étude de McDonough insiste sur l'importance dans les processus d'admission au *college*, de l'information ne provenant pas du système scolaire et souligne le succès de cheminements qui font appel à des services spécialisés comme les conseillers privés et les cours du soir préparant aux tests.

⁴⁹⁷ Paul DiMaggio, art. cit., 1982.

⁴⁹⁸ Michèle Lamont, Annette Lareau, « Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments », *Sociological Theory*, 6 (2), 1988 p. 153-168.

⁴⁹⁹ Pour une bonne illustration voir Paul W. Kingston, « The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory », *Sociology of Education*, Extra Issue 88-99, 2001.

⁵⁰⁰ Annette Lareau, Elliot Weininger, *What Has Happened to the Cultural Capital Concept in Research on Education? A Critical Assessment*, Conference on « Pierre Bourdieu (1930-2002) Social Scientist & Public Intellectual », Boston University, Boston, MA, 2002.

⁵⁰¹ Cf. Annette Lareau, « Social Class and Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital », *Sociology of Education*, 56, 1987, p. 73-85 ; Annette Lareau, art. cit., 1989 ; Annette Lareau et Erin McNamara Horvat, art. cit., 1999 ; Annette Lareau et Elliot Weininger, art. cit., 2002.

⁵⁰² Patricia M. McDonough, *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*, Albany, State University of New York Press, 1997.

⁵⁰³ Pierre Bourdieu précise que le capital culturel « que nous devrions en réalité appeler *capital informationnel* pour donner à cette notion son sens le plus général (...) existe lui-même sous trois formes, incorporée, objectivée et institutionnalisée » in Pierre Bourdieu, Loïc J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992, p. 119.

Critiques et contributions

Des critiques se sont élevées sur la manière dont a été menée, aux États-Unis, la recherche sur le capital culturel⁵⁰⁴. Je n'en mentionnerai que deux, particulièrement fréquentes. La première est qu'il n'y a toujours pas d'accord sur l'importance de l'impact sur les résultats scolaires, des ressources culturelles socialement valorisées comparé à celui de savoir-faire dûment testés ou à celui de la classe sociale. Il y a beaucoup d'études, beaucoup de mesures différentes du capital culturel et les résultats ne sont pas tous cohérents. Beaucoup montrent de modestes effets et quelques-unes, aucun⁵⁰⁵.

La seconde critique est que la recherche inspirée par Bourdieu privilégie l'étude des formes d'inégalité liées aux classes sociales alors que les chercheurs américains ont été quelquefois confrontés aux iniquités d'origine raciale ou sexiste⁵⁰⁶. La nouvelle recherche explore maintenant des formes de capital culturel propres à la race ou au sexe.

Pourtant, même si l'importation n'a produit qu'une application fragmentaire du système conceptuel de Bourdieu, les contributions dépassent largement les critiques. Je me bornerai à en citer deux parmi les plus importantes. Une contribution clé fut d'avoir suscité des recherches sans cesse plus nombreuses soulignant l'importance des ressources culturelles – et pas seulement du revenu et de la richesse – dans la transmission des inégalités, dans un pays où les ressources économiques ont longtemps été considérées comme les plus importantes. Les ressources en capital humain ne sont pas seulement individuelles ou nationales, mais aussi culturelles et sont liées aux groupes sociaux stratifiés comme l'indique le concept de capital culturel de Bourdieu. Une seconde contribution est que l'importation du concept de capital culturel a aidé à changer la conception américaine de la culture : d'une simple orientation normative ou d'un mode de communication à une vision de la culture comme instrument de pouvoir. Le concept de Bourdieu a incité

les sociologues de l'éducation à examiner avec plus d'attention la relation entre différentes sortes de ressources culturelles et les formes d'inégalité sociale et scolaire qui caractérisent les États-Unis aujourd'hui. En ce sens, l'influence de Bourdieu sur la sociologie de l'éducation américaine a été décisive.

(Traduit de l'anglais par Henri Lantia et Gérard Manger.)

⁵⁰⁴ Paul W. Kingston, art. cit., 2001.

⁵⁰⁵ John Mohr, Paul DiMaggio, « The intergenerational transmission of cultural capital », *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 1995, p. 167-199 ; Paul W. Kingston, art. cit., 2001.

⁵⁰⁶ Carla O'Connor, « Making Sense of the Complexity of Social Identity in Relation to Achievement: A Sociological Challenge in the New Millennium », *Sociology of Education*, Extra Issue, 2001, p. 159-168.