

Sur « l'idéologie du don »

Note de recherche

GÉRARD MAUGER

« Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », s'interrogent Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, professeurs de sciences économiques et sociales dans un lycée classé « zone sensible » à Denain, dans une région où le chômage touche près de 27 % de la population active. Selon elles, en effet, l'explication des inégalités de réussite scolaire dans le cadre de la sociologie de Bourdieu « passe mal »¹.

Pour tenter de rendre compte des obstacles à la réception par les élèves de milieux populaires d'une entreprise de dévoilement de la violence symbolique que le système scolaire exerce sur eux, on rappellera d'abord les grandes lignes de l'explication avancée par Bourdieu et Passeron, en insistant sur la place qu'y occupe « l'idéologie du don ». Plus de quarante ans se sont écoulés depuis « la fabrication des *Héritiers* »² et le système scolaire s'est profondément transformé : on décrira sommairement ces transformations et leurs effets en insistant sur ceux qui s'exercent sur les élèves de milieux populaires. On reviendra alors sur l'analyse des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la sociologie de Bourdieu à ces élèves. On tentera enfin de prolonger cette analyse, en faisant l'hypothèse que la croyance aux « dons » qu'attribuent, selon des règles sociologiquement

1. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », *Idées*, n° 129, Spécial Bourdieu, revue éditée par le CNDP, octobre 2002. Edwige Corcia, également professeur de SES, fait le même constat : « La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », in *Pierre Bourdieu : les champs de la critique*, BPI/Centre Pompidou, 2004, p. 87-95.
2. Cf. Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, 2001, 42-3, p. 477-507 et Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert et Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 11-119. Sur la genèse du concept de « capital culturel », cf. Patrick Champagne et Olivier Christin, *Mouvements d'une pensée. Pierre Bourdieu*, Paris, Bordas, 2004, p. 95-110.

explicables, la famille ou l'école, fonde « l'assurance » qui contribue à expliquer les « miracles scolaires ». De ce point de vue, démystifier « l'idéologie du don », c'est aussi détruire une croyance nécessaire aux réussites improbables.

« Héritage culturel », « reproduction » et « idéologie du don »

Lorsque Bourdieu et Passeron écrivent *Les Héritiers*, la *doxa* scolaire, qui sous-tend les débats de l'époque, tient pour acquis qu'« il existe des élèves « doués » et d'autres « peu doués » et que « les élèves doivent être sélectionnés selon leurs « aptitudes » »³. Dans le référentiel qu'a longtemps été le plan Langevin Wallon, « la construction d'un système d'enseignement unifié et gratuit constitue le remède à l'inégalité scolaire »⁴. *L'École libératrice*, organe de presse du SNI, voit ainsi dans l'enseignement de masse (par la mise en œuvre du tronc commun) un moyen de lutter contre les inégalités sociales à l'école⁵ et, de façon générale, « les organisations politiques et syndicales réclament davantage de moyens matériels (“du papier, des gommes et des crayons...” et de bourses pour que l'école assure pleinement sa mission républicaine »⁶.

*Les Héritiers*⁷, puis *La Reproduction*⁸, s'opposent à cette vision enchantée de « l'École démocratique ». Schématiquement, Bourdieu et Passeron montrent, d'une part, que l'origine sociale et, plus précisément, « l'héritage culturel » est la clé de l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur et, plus généralement, des inégalités sociales devant l'école. D'autre part, ils mettent en évidence qu'à l'inverse de la fonction d'instrument démocratique de la mobilité sociale dont elle se réclame, l'école exerce, outre sa fonction de socialisation, une fonction cachée de légitimation et de perpétuation des inégalités culturelles et, en définitive, de reproduction de

3. Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », art. cit., p. 483.

4. Frédérique Matonti, « Intellectuels responsables et intellectuels libres. La réception de la sociologie de Pierre Bourdieu par le PCF », in Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004, p. 351-368.

5. *Ibid.*, p. 483.

6. Christian Baudelot et Roger Establet, « École, la lutte de classes retrouvée », in Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004, p. 187-209.

7. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

8. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

la structure de la distribution du capital culturel et, par là, de l'ordre établi.

Quelle est la place de « l'idéologie du don » dans ce cadre théorique ? L'inégalité supposée des « dons » prétend rendre compte des inégalités de réussite scolaire et conforte la cécité aux inégalités sociales⁹. Ainsi les classes privilégiées trouvent-elles dans cette idéologie « que l'on pourrait appeler charismatique (puisqu'elle valorise la "grâce" ou le "don") une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'héritage social en grâce individuelle ou en mérite personnel »¹⁰. Et cette alchimie est d'autant plus efficace, selon Bourdieu et Passeron, que « loin de lui opposer une autre image de la réussite scolaire, les classes populaires reprennent à leur compte [cet] essentialisme »¹¹. Mais comment comprendre leur adhésion à une « idéologie du don » qui les expose au « racisme de classe »¹² et les résistances qu'elles opposent, selon Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, à la critique qu'en font Bourdieu et Passeron¹³ ? Il est vrai, sans doute, que le système scolaire s'est profondément transformé, mais s'est-il pour autant démocratisé ?

La « massification » du système scolaire

Le dernier quart du xx^e siècle a enregistré des transformations spectaculaires du système scolaire : à commencer par l'entrée dans le jeu scolaire des enfants des classes populaires qui s'en excluaient ou en étaient exclus jusque-là. Intensifiant la concurrence et renforçant les investissements éducatifs des catégories déjà grosses utilisatrices du système scolaire, ces transformations ont eu de nombreuses conséquences :

-
9. Sur ce sujet et, en particulier, sur la « psychologisation » de « l'idéologie du don », cf. Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse de sociologie, EHESS, 2010.
10. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, op. cit., p. 106-107.
11. *Ibid.*, p. 107.
12. Dans ce cadre, les classes populaires seraient collectivement privées, par les hasards de la génétique, de « dons pour les études » et/ou du « sens de l'effort »... Cf. Pierre Bourdieu, « Le racisme de l'intelligence », in Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 264-268.
13. « Le dévoilement du privilège culturel, expliquent Bourdieu et Passeron, anéantit l'idéologie apologétique qui permet aux classes privilégiées [...] de voir dans leur réussite la confirmation de dons naturels et personnels ; l'idéologie du don reposant avant tout sur la cécité aux inégalités sociales devant l'École et la culture, la simple description de la relation entre le succès universitaire et l'origine sociale a une vertu critique » (*Les Héritiers*, op. cit., p. 108).

différenciation croissante des établissements scolaires en dépit de leur unification formelle (collège unique, lycée d'enseignement général et technologique), inflation-dévaluation des titres scolaires¹⁴, transformations des aspirations scolaires des familles populaires et de leurs enfants, etc.

Reste qu'en dépit de ces transformations, « dans l'état tout à fait différent du système scolaire qui s'est trouvé instauré avec l'arrivée de nouvelles clientèles, la structure de la distribution différentielle des profits scolaires et des profits sociaux corrélatifs s'est maintenue pour l'essentiel au prix d'une translation globale des écarts »¹⁵. En matière de scolarisation, aujourd'hui comme hier, c'est « l'héritage culturel » lié à l'origine sociale qui explique l'essentiel des variations observées dans les parcours scolaires et, en définitive, les écarts de « capital scolaire » attestés par le diplôme. Le système d'enseignement « demeure ouvert à tous et réservé à quelques-uns »¹⁶. « Les études récentes les plus précises [...] confirment le diagnostic du poids du capital culturel sur la réussite scolaire, puisque le diplôme et surtout le diplôme de la mère, compte tenu des composantes de la catégorie sociale, se montrent les plus explicatifs de l'accès au lycée dans les meilleures conditions »¹⁷, validant ainsi le résultat fondamental produit à la fin des années 1960 par Bourdieu et Passeron. Ainsi la situation actuelle « réussit-elle le tour de force de réunir les apparences de la démocratisation et la réalité de la reproduction qui s'accomplit à un degré supérieur de dissimulation, donc avec un effet accru de légitimation sociale »¹⁸.

Quelles ont été les incidences de ces transformations sur les classes populaires ? Le souci de se prémunir du chômage et du déclassement et l'espoir d'ascension sociale lié à la prolongation massive des scolarités expliquent la demande croissante de scolarisation, la quête du salut social par les études longues, la mobilisation scolaire des familles populaires et, parallèlement, le discrédit de l'enseignement professionnel court et des Lycées

14. Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 2-22.

15. Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, « Les exclus de l'intérieur », in Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 599. Sur ce sujet, cf. François Euvrard, « "Démocratisation" ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, novembre 1979, p. 87-97.

16. Pierre Bourdieu et Patrick Champagne, « Les exclus de l'intérieur », art. cit.

17. Christian Baudelot et Roger Establet, « École, la lutte de classes retrouvée », in Louis Pinto, Gisèle Sapiro, Patrick Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004, p. 187-209.

18. *Ibid.*

Professionnels (LP) par rapport au cursus dit « normal » de la filière générale¹⁹. Ainsi peut-on comprendre que le système scolaire soit à la fois l'objet de tous les espoirs (suscités par « l'école démocratique ») et de toutes les déceptions (suscitées par les mécanismes ordinaires de « la reproduction »). Toutefois, la reproduction des inégalités sociales devant l'école ne s'opère pas à l'identique. Jusqu'à la fin des années 1970, l'auto-élimination scolaire avançait, dans la plupart des cas, la relégation des enfants des classes populaires : « à réussite égale, les élèves des classes populaires, écrivaient alors Bourdieu et Passeron, ont plus de chances de s'éliminer de l'enseignement secondaire en renonçant à y entrer ("ce n'est pas pour nous") que de s'en éliminer une fois qu'ils y sont entrés et, *a fortiori*, que d'en être éliminés par la sanction expresse d'un échec à l'examen »²⁰. D'un côté, « au mode brutal de sélection et d'élimination par rejet de l'institution se sont substitués, avec la prolongation de la scolarité obligatoire et la mise en place corrélative d'un système de filières multiples et hiérarchisées, des formes douces de relégation »²¹. De l'autre, la disqualification scolaire, qui s'est substituée à l'auto-élimination, est sans doute d'autant plus destructrice que l'échec scolaire est presque toujours perçu, dans les classes populaires, dans le cadre de « l'idéologie du don » confortée par le constat de réussites scolaires différentielles au sein d'une même fratrie²².

Les obstacles à la réception de la théorie « de l'héritage culturel » chez les élèves de milieux populaires

Quelles sont, dans ce contexte, les obstacles à l'enseignement de la sociologie de Bourdieu auprès d'élèves issus de milieux populaires ? Clarisse Guiraud, Tiphaine Colin et

19. Cf. Stéphane Beaud et Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999, p. 159-289 ; Stéphane Beaud, *80 % au baccalauréat*, Paris, Éditions La Découverte, 2000 ; Tristan Poullaouec, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et Statistique*, n° 371, 2004, p. 3-22 ; Gérard Mauger, « "Crise de reproduction" et "désouvriérisme" des classes populaires en France », in Jacques Hamel, Catherine Pugeault-Cicchelli, Olivier Galland et Vincenzo Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 187-196.

20. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit., p. 186-187.

21. Françoise Euvrard, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979, p. 87-97.

22. Comment, d'ailleurs, en rendre compte ? Cette note de recherche propose une contribution à la solution de cette « énigme ».

Edwige Corcia insistent d'abord sur la résistance à l'objectivation forcée qu'implique cet enseignement.

« La sociologie de Bourdieu est plus difficile à enseigner à des élèves de milieux populaires parce qu'elle parle d'eux »²³ ; « Il n'est pas toujours facile d'aborder Bourdieu avec des adolescents de quinze à dix-huit ans en phase de construction, de leur faire toucher du doigt certaines réalités qui les impliquent directement en les bousculant parfois dans leurs certitudes »²⁴ ; « Comment ne pas heurter les élèves en leur présentant des analyses qui les renvoient à leur propre situation ? »²⁵ ; « Si l'analyse de Bourdieu est parfois si difficile à entendre pour les enfants des classes populaires, c'est parce qu'elle parle d'eux. Elle met en lumière les mécanismes dont ils sont les "victimes" »²⁶ ;

De façon générale, l'objectivisme sociologique remet en cause le subjectivisme ordinaire « de sujets soucieux de défendre la vérité vécue de leur expérience de l'action sociale »²⁷. Aux régularités statistiques, ils opposent leur « expérience vécue »²⁸ « *C'est des stats, c'est pas la réalité !* »²⁹ – au constat statistique, la logique du contre-exemple : « *Il y a des enfants de cadres qui sont mauvais à l'école... s'ils ne travaillent pas, ils sont mauvais* »³⁰. À l'inverse, les cas, de plus en plus fréquents de « réussites », sinon de « miracles scolaires », semblent « prouver » que la réussite scolaire ne dépend pas de la classe sociale d'origine³¹.

23. Edwige Corcia, « La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », art. cit., p. 92.

24. *Ibid.*, p. 89-90.

25. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », art. cit., p. 14.

26. *Ibid.*, p. 16.

27. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, *Le Métier de sociologue*, Paris, École Pratique des Hautes Études, Mouton and Bordas, 1968, p. 39. Edwige Corcia précise que, confrontés à l'idée que « leur travail et le mérite ne suffisent pas à expliquer la réussite », « les élèves fortement dotés en capital économique, social et culturel [...] supportent assez mal d'imaginer que leur réussite n'est pas forcément et uniquement liée à leur travail, à leurs capacités ou à leurs dons naturels » (« La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », art. cit., p. 90-91).

28. « Pour eux, la réalité se limite souvent à celle qu'ils vivent » (*Ibid.*, p. 91). Le constat mérite de s'y arrêter : il met en évidence, en effet, le privilège accordé à l'expérience sociale, au monde social vécu, par rapport au monde social virtuel (« vu à la télé ») ou à ses descriptions savantes.

29. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », art. cit., p. 15.

30. *Ibid.*, p. 15. Pour une explication sociologique de l'échec scolaire des « héritiers », cf. Gaëlle Henri-Panabière, *Des « Héritiers » en échec scolaire*, Paris, Éditions la Dispute, 2010.

31. Pour une explication sociologique de ces cas de figure, cf. Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard, « Hautes Études », 1995.

Mais, si les statistiques des inégalités de réussite scolaire selon les CSP sont particulièrement difficiles à accepter par les élèves de milieux populaires, c'est sans doute d'abord parce qu'elles sont « décourageantes ». Si « les jeux sont faits » avant d'avoir joué, comment continuer à jouer ?

Par ailleurs, si l'explication par le capital culturel est particulièrement mal ressentie et acceptée, c'est, selon Edwige Corcia, parce qu'« au-delà d'un fort sentiment d'injustice », elle est perçue comme « méprisante »³². « Elle donne aux élèves une image très dévalorisante d'eux-mêmes et de leur famille »³³ qui apparaissent comme « handicapés », « déshérités », « incultes », éveillant ainsi « la honte de leurs origines » et stigmatisant leurs goûts.

« Les élèves peuvent voir (dans l'analyse de Bourdieu) une sorte de mépris envers leur famille, l'idée que les enfants ne réussissent pas parce que leurs parents ne sont pas "cultivés". Cela leur donne une image très dévalorisante de leur famille, d'autant plus que le prof est pour eux un intellectuel. Ce n'est pas une idée nouvelle pour eux, ils savent bien que leurs parents ne sont "pas cultivés" (au sens de la culture socialement reconnue) et ils peuvent déjà ressentir une certaine honte de cela. [...] Le fait qu'à travers la présentation de la sociologie de Bourdieu le prof semble confirmer cette "inculture" ne fait que renforcer ce sentiment de honte »³⁴.

À l'inverse, Edwige Corcia observe que « l'explication des différences et des inégalités sociales par le capital économique leur paraît évidente »³⁵. De même, Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin notent que « les élèves sont souvent persuadés que les inégalités de réussite sont avant tout le résultat d'inégalités de revenus » (« *Bien sûr, les riches, ils peuvent payer des cours particuliers à leurs enfants et les mettre dans des écoles privées* »³⁶). Si l'explication par le capital économique est plus facile à accepter, on peut supposer qu'en dépit du fort sentiment d'injustice qu'elle provoque, « elle semble moins dévalorisante que celle qui repose sur des inégalités culturelles ». S'il en est ainsi, c'est, sans doute parce que, liée à « l'avoir », elle ne porte pas atteinte à « l'être »

32. Edwige Corcia, « La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », art. cit., p. 92.

33. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », art. cit., p. 14.

34. *Ibid.*, p. 15-16.

35. Edwige Corcia, « La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », art. cit., p. 92. s

36. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », art. cit., p. 15.

ni à « l'avenir ». À l'inverse de l'idéologie méritocratique, la théorie de l'héritage culturel invalide, en effet, la croyance que « tout le monde peut réussir à condition de s'en donner les moyens »³⁷.

« Les réactions de certains élèves montrent qu'ils ont parfaitement intégré le discours méritocratique : "celui qui veut, il peut réussir" »³⁸ ; « Bourdieu remet en cause l'idée que l'école permet de distribuer les diplômes, donc les positions sociales, en fonction du mérite de chacun »³⁹ ; « Elle entame la confiance en l'école qui est nécessaire à leur réussite »⁴⁰ ; « L'école représente pour (les élèves de milieux populaires) une possibilité d'ascension sociale et un moyen de sortir de la condition ouvrière »⁴¹.

S'il est vrai que la théorie de l'héritage culturel contrevient à une vision enchantée de l'école libératrice, capable de les affranchir d'un destin social enfermé dans la reproduction, ce n'est sans doute pas tant la confiance en l'école que la confiance en eux-mêmes qui se trouve invalidée par la sociologie de l'héritage culturel. Or, l'assurance qu'il est possible de réussir – assurance que donne la croyance en un « don pour les études » dont la famille d'origine et/ou l'école peut les avoir crédités – est sans doute une ressource décisive pour tenter de surmonter leur handicap culturel. « Comment encourager les élèves à travailler et à ne pas justifier leurs propres difficultés par une analyse sociologique derrière laquelle ils peuvent se réfugier ? », s'interroge Edwige Corcia⁴². De même que l'analyse sociologique peut servir d'alibi au renoncement (elle fonctionne alors selon la logique de la *self fulfilling prophecy*), l'assurance, la confiance en soi (*i. e.* dans la possibilité de surmonter les difficultés) c'est-à-dire en définitive, la croyance en « l'idéologie du don », est sans doute motrice dans l'investissement scolaire. Elle l'est pour « les héritiers » qui bénéficient d'une assurance statutaire (l'appartenance à l'univers des classes dominantes conforte les ressortissants dans le sentiment de leur « excellence naturelle »), mais aussi pour « les déshérités » convaincus que les fées se sont penchées sur leur berceau pour leur accorder la grâce. De même, croire que le travail est l'atout

37. *Ibid.*, p. 15.

38. *Ibid.*, p. 15.

39. *Ibid.*, p. 16.

40. *Ibid.*, p. 14.

41. *Ibid.*, p. 15.

42. Edwige Corcia, « La sociologie de Pierre Bourdieu et l'enseignement des sciences économiques et sociales », art. cit., p. 91.

décisif de la réussite est sans doute nécessaire à l'effort. La vision méritocratique est « essentielle pour les élèves », « ils ont besoin de croire que leurs efforts vont être récompensés. Nos élèves de milieu populaire ont souvent du mal à supporter l'idée que certains puissent réussir sans travailler. [...] Ceux qui réussissent ont besoin de croire que c'est grâce à leur mérite, comme, par exemple, Michael, bon élève de terminale ES, très travailleur, qui a refusé d'admettre le bien-fondé de l'analyse de Bourdieu : « *Tout le monde peut avoir de la culture, ce n'est pas grâce aux parents, il faut travailler, c'est tout... C'est une question de volonté* »⁴³.

Pour une sociologie de « l'allocation des dons »

Mais peut-on faire une sociologie de « l'assurance », de la « confiance en soi » ? On peut supposer que « l'assurance » enfantine trouve son principe dans « l'élection parentale » ou « l'élection scolaire » dont il s'agit alors de rendre compte. Outre les modes de socialisation différenciés des enfants en fonction de l'origine sociale des familles, Malika Gouirir a mis en évidence dans sa thèse les investissements affectifs discriminants des parents en fonction du sexe et de la position dans la fratrie⁴⁴. « Tout se passe comme si chacun des parents associait une valeur positive ou négative à la plupart des enfants », écrit-elle, objectivant préférences, indifférences et rejets à travers l'attribution de « ressemblances » aux enfants et/ou celle d'un prénom, indice de la valeur accordée *a priori* à l'enfant, cristallisation des attentes et des anticipations parentales, mise en demeure d'être à la hauteur du nom porté et d'hériter l'héritage. Parallèlement, elle étudie les principes de l'« élection scolaire ». De façon générale, l'enseignement dispensé à l'école est convergent avec le mode de socialisation différencié selon le sexe : l'école reproduit la division garçons/filles sous la forme de la division scolaire entre CAP industriels et CAP vente, couture, sténodactylo. Plus spécifiquement, mais de façon décisive, l'attention particulière qu'accorde à certaines familles l'institutrice de l'école voisine est fondée sur l'homologie des *habitus* (homologie, en particulier, entre l'idéologie méritocratique

43. Clarisse Guiraud et Tiphaine Colin, « Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? », art. cit., p. 16.

44. Malika Gouirir, *Ouled el kharij : les enfants de l'étranger. Socialisation et trajectoires familiales d'enfants d'ouvriers marocains immigrés en France*, Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre, 1997.

de l'institutrice et les tentatives des familles pour échapper à la classe ouvrière). Sans doute faut-il voir dans le crédit que l'institutrice fait à « ses chouchous » une des conditions de la réussite scolaire (ses verdicts – « sévères mais justes », « miraculeux » ou « dramatiques » – sont acceptés par les familles et légitiment les choix d'orientation). L'élection par l'institutrice est une prophétie auto-réalisatrice : de façon générale, les familles « misent » sur les enfants désignés comme « bons élèves »⁴⁵. D'où un prolongement possible de l'analyse ébauchée ici en étudiant systématiquement les effets de la congruence/divergence entre élection scolaire et élection familiale.

L'importance de « l'élection parentale », qu'elle soit positive ou négative, et les effets qu'elle induit sur la réussite (ou l'échec) scolaire, mise en évidence dans un cas particulier, peut-elle être étendue à la société française dans son ensemble ? Et si tel est le cas, peut-on également découvrir les principes qui la guident ? Une enquête menée par Bernard Vernier⁴⁶ auprès d'étudiants lyonnais, strasbourgeois et toulousains, qui portait à la fois sur les régularités en matière d'attribution des prénoms et sur les régularités en matière de ressemblances familiales, permet de conclure positivement. En ce qui concerne les règles de désignation des enfants, s'il est vrai qu'au choix du prénom dans les deux lignées s'est substitué le choix apparemment aléatoire du prénom par les parents⁴⁷, l'enquête de Bernard Vernier montre à la fois que les aînés ont le quasi-monopole des prénoms d'origine familiale et que, dans les familles qui attribuent plusieurs prénoms à leurs enfants, ces prénoms de seconde ou troisième position sont fréquemment d'origine familiale. De façon générale, « la politique des parents est de donner en priorité à leurs enfants, garçons ou filles, le prénom de leur propre mère ou père puis le leur ou celui de l'un de leur frère ou sœur »⁴⁸. Quant aux ressemblances familiales⁴⁹, selon Bernard Vernier, le principe qui structure la perception

45. Malika Gouirir, « Une institutrice et ses "petits étrangers" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, septembre 1999, p. 57-62.

46. Bernard Vernier, « Les ressemblances familiales dans la société française actuelle », in *Le visage et le nom. Contribution à l'étude des systèmes de parenté*, Paris, PUF, 1999, p. 111-124.

47. Sur ce sujet, voir Guy Desplanques, « Les enfants de Michel et Martine Dupont s'appellent Nicolas et Céline », *Économie et Statistique*, n° 184, 1986, p. 63-83.

48. Bernard Vernier, « Les ressemblances familiales dans la société française actuelle », *op. cit.*

49. L'enquête demandait à qui, selon les parents, ressemblait, physiquement et/ou psychologiquement, chaque membre de la fratrie.

des ressemblances physiques et psychologiques est le principe d'alternance (« quel que soit le type de ressemblance considérée, les enfants qui se suivent dans la fratrie, surtout s'ils sont de même sexe, tendent à être classés de façon opposée »), exprimant la revendication des deux parents et de leur famille à une égalité des droits dans l'appropriation symbolique des enfants. Il apparaît ainsi que, dans la société française d'aujourd'hui, l'économie affective familiale reste en partie structurée par la perception des ressemblances qui reçoit souvent le renfort des règles de nomination. « On tend à aimer, toutes choses égales par ailleurs, les personnes qui nous ressemblent », conclut Bernard Vernier. Ou plutôt, devrait-on dire, on élit les personnes qui sont censées nous ressembler et, plus précisément, dans le cas qui nous occupe, les enfants dont on a décidé qu'ils nous ressembleraient : les effets de « l'élection parentale » s'apparentent alors à ceux d'un énoncé performatif⁵⁰.

Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? On ne peut pas sacrifier à « l'idéologie du don » et sauver ainsi quelques élus sans exercer une violence symbolique sans appel sur les « déshérités ». Il faut donc la combattre et entretenir la croyance que tous peuvent réussir. Mais, dans la mesure où la pédagogie du contre-handicap suppose efforts et travail, il faut aussi convaincre les plus démunis de « culture »⁵¹ et d'assurance qu'ils peuvent réussir à condition de travailler plus que les héritiers et/ou les élus. De ce point de vue, « la pédagogie rationnelle »⁵² que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux ne peut être que « méritocratique », mais dans l'exacte mesure où le mérite se confond avec le travail. ■

50. John L. Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.

51. Ou, plus précisément, ceux dont « la culture héritée » est la plus éloignée de « la culture scolaire ».

52. Le projet même d'une « pédagogie rationnelle » implique la prise en compte d'un « effet d'établissement », d'un « effet enseignant » ou d'un effet programme ».