

« L'apprentissage de la culture scolaire et de tout ce qu'elle exige s'avéra pour moi lent et chaotique : la discipline qu'elle requiert du corps autant que de l'esprit n'a rien d'inné, et il faut du temps pour l'acquérir quand on n'a pas la chance que cela intervienne dès l'enfance sans même que l'on s'en aperçoive. Ce fut pour moi une véritable ascèse : une éducation de moi-même, ou plus exactement une rééducation qui passait par le désapprentissage de ce que j'étais. Ce qui allait de soi pour les autres, il me fallait le conquérir jour après jour, mois après mois, au contact quotidien d'un type de rapport au temps, au langage et aussi aux autres qui allait profondément transformer ma personne, mon habitus, et me placer de plus en plus en porte à faux avec le milieu familial que je retrouvais chaque soir... [...] »

Didier Eribon, Retour à Reims, 2010.

« Je travaillais mes cours, j'écoutais des disques, je lisais, toujours dans ma chambre. Je n'en descendais que pour me mettre à table. On mangeait sans parler. Je ne riais jamais à la maison. Je faisais de l'« ironie ». C'est le temps où tout ce qui me touche de près m'est étranger. J'émigre doucement vers le monde petit bourgeois, admise dans ces surbours dont la seule condition d'accès, mais si difficile, consiste à ne pas être cucul. Tout ce j'aimais me semble péquenot, Luis Mariano, les romans de Marie-Anne Desmarests, Daniel Gray, le rouge à lèvres et la poupée gagnée à la foire qui étale sa robe de paillettes sur mon lit. Même les idées de mon milieu me paraissaient ridicules, par exemple, « la police, il en faut », ou « on n'est pas un homme tant qu'on n'a pas fait son service ». L'univers pour moi s'est retourné. »

Annie Ernaux, La place, 1983.

« TÉMOIGNAGES

« Ma mère avait peur. Tous ces livres, tout ce monde inconnu qui me donnait la fièvre, lui était suspect. Elle voulait me garder près d'elle et devinait que tout ce travail mystérieux pouvait être le moyen d'une fuite. Tu ne nous aimes pas, me dit-elle un jour, ni moi ni ton père, ni personne. Si tu nous aimais, tu accepterais de vivre comme nous avons tous vécu. Mais tu es fier ! C'est pour ça que tu veux être savant. Bientôt, tu ne sauras plus que nous mépriser. Toutes ses paroles étaient pleines du même reproche. Et il est vrai peut-être, un plus d'amour m'eût aidé à mieux me soumettre. Il semblait qu'elle parlât au nom d'une éternité de travail et de peine. Roture oblige autant que noblesse. Je trahissais. D'innombrables ancêtres dont je n'avais pas même le portrait, toute la vieille tribu à laquelle j'appartenais, et qui, si loin qu'on pût remonter, avait végété autour d'un calvaire, dans les landes de Josselin, me retenait et condamnait mon orgueil. La seule élévation que puisse comprendre un vieux peuple ignorant et chrétien, n'est pas celle de l'intelligence, mais celle du cœur, non la sagesse, mais la sainteté. Et si j'ai fini par conquérir la liberté de l'esprit, je me dis quelquefois que ce ne fut peut-être qu'en devenant un mauvais enfant. »

Jean Guéhenno, Le journal d'un homme de quarante ans, 1934.

« Le jour de notre arrivée on nous distribua des chaussures montantes. Vous pouviez imaginer le responsable du Rotary exposer à la réunion suivante que le camp avait, comme toujours, été un succès et que, comme d'habitude également, tous les garçons avaient reçu de solides chaussures ! Les membres du Rotary avaient dû opiner de la tête avec satisfaction et autosatisfaction. Ce que les Rotary ne savaient pas parce qu'ils n'étaient pas là [...], c'était la façon typique, sans soin et sans cœur dont les chaussures avaient été distribuées. On vous jaugeait d'un regard rapide, on décidait de ce que devait être votre pointure et on vous tendait une paire sans un mot. [...] Je ne veux pas trop insister sur les cicatrices que cette cruauté banale peut laisser aux enfants qui reçoivent la charité publique, quelle qu'elle soit. [...] Un enfant pauvre a en général peu de chances de trouver dans son environnement le soutien et le réconfort dont il aurait besoin : une famille compréhensive, le refuge dans les livres, plusieurs garçons ou filles embarqués sur le même bateau avec qui faire cause commune. Les cruautés tendant à vous atteindre individuellement [...] et, comme elles vous tombent dessus de toutes parts, vous commencez à les attendre. »

Richard Hoggart, 33 Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises, 1991.

L'ÉCOLE QUI *SÉPARE*, QUI *TRANSFORME*, QUI *ISOLE*

« CE QU'EN DISENT LES SOCIOLOGUES

« On aperçoit chaque milieu [social] à la lumière de l'autre ou des autres, en même temps qu'à la sienne, et l'on a l'impression qu'on lui résiste. Sans doute, de ce conflit ou de cette combinaison d'influences, chacune d'elles devrait ressortir plus nettement. Mais puisque ces milieux s'affrontent, on a l'impression qu'on n'est engagé ni dans l'un ni dans l'autre. Surtout ce qui passe au premier plan, c'est l'étrangeté de la situation où l'on se trouve, qui suffit à absorber la pensée individuelle. »

Maurice Halbwachs, La mémoire collective, 1968.

« L'école est une institution qui a le pouvoir de transformer réellement [...]. L'enfant classé bon élève à l'école primaire est soumis à un travail pédagogique qui, avec une certaine probabilité de succès, va faire de lui un individu nouveau, doté de manières de penser et de faire, en un mot de goûts qui le porteront à valoriser l'acquisition de savoirs nouveaux et à adopter des comportements de plus grande docilité »

Claude Suaud, « Les acteurs sociaux dans le champ de l'encadrement de la jeunesse », La revue de l'économie sociale, 1988.

« D'une certaine façon, on peut dire que les cas d'échecs scolaires sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire : très peu de ce qu'ils ont intériorisé à travers la structure de coexistence familiale leur permet d'affronter les règles du jeu scolaire (les types d'orientation cognitive, les types de pratiques langagières, les types de comportements... propres à l'école), les formes scolaires de relations sociales. Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires et sont donc seuls, et comme étrangers, face aux demandes scolaires. Rentrés chez eux, ils rapportent un problème (scolaire) que la constellation des personnes qui les entourent ne peut les aider à résoudre ils portent seuls des problèmes insolubles. »

Bernard Lahire, Tableaux de famille. Heurts et malheurs en milieux populaires, 1995.

« La scolarisation, et tout particulièrement la scolarisation secondaire, au cours de laquelle prennent place les processus d'orientation, est devenue l'instance essentielle dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui les projets parentaux, les missions familiales et les assignations de places signifiées aux jeunes dans l'ordre de la lignée. L'élaboration du sens que chaque jeune donne à son expérience scolaire, les modalités selon lesquelles il aborde et négocie les problèmes et moments décisifs de celle-ci, ne peuvent dès lors être pensées indépendamment de l'histoire familiale, des continuités et contradictions (inter)subjectives qui se nouent au cœur des processus identificatoires liés aux rapports de générations. Inversement, l'histoire familiale, les valeurs et pratiques qui l'ont organisée, sont, en retour, toujours mises à l'épreuve par le devenir des enfants. »

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, École et savoir dans les banlieues et ailleurs, 1992.

« Pour le dire autrement : le type de rapport à soi qu'impose la culture scolaire se révélait incompatible avec ce qu'on était chez moi, et la scolarisation réussie installait en moi, comme une de ses conditions de possibilité, une coupure, un exil même, de plus en plus marqué, me séparant peu à peu du monde d'où je venais et où je vivais encore. Et comme tout exil, celui-ci contenait une forme de violence. Je ne la percevais pas, puisque c'était avec mon consentement qu'elle s'exerçait sur moi. Ne pas m'exclure – ou ne pas être exclu – du système scolaire m'imposait de m'exclure de ma propre famille, de mon propre univers. Tenir les deux sphères ensemble, appartenir sans heurts à ces deux mondes n'était guère possible. Pendant plusieurs années il me fallut passer d'un registre à l'autre, d'un univers à l'autre, mais cet écartèlement entre les deux personnes que j'étais, entre les deux rôles que je devais jouer, entre les deux identités, sociales, de moins en moins compatibles entre elles, produisait en moi une tension bien difficile à supporter et, en tout cas, fort désabilisante. »

Didier Eribon, Retour à Reims, 2010.

« Nous n'étions qu'une demi-douzaine de khâgneux, environnés dans ce lycée provincial d'un grand prestige. [...] J'avais d'excellents camarades. [...] Je crains pourtant de n'avoir pas été avec mes camarades assez détendu ni assez gentil. J'étais mal à l'aise parmi eux. Pensionnaires, vieux collégiens, ils continuaient la vie qu'ils avaient toujours vécue, acceptaient docilement les jours après les jours, préparaient bonnement leurs examens, attendaient les vacances. Aucun d'eux n'était riche, mais même les plus pauvres d'entre eux, fils de fonctionnaires, d'instituteurs, n'avaient jamais eu à craindre les lendemains. Pour moi, j'avais grandi dans l'insécurité. Elle me paraissait être la règle même des choses. Je n'avais pas vingt ans, mais j'étais déjà un homme, j'avais déjà gagné ma vie, et cela changeait tout. Je ne parvenais pas à trouver tout à fait naturel d'être là où j'étais. Je préparais des examens, comme les autres, il le fallait bien. Mais au-delà des nécessités immédiates, je me sentais dans une extraordinaire aventure. Je me voyais jouir d'un privilège peut-être injuste. Chaque fois que je constatais mon ignorance et ma sottise, j'étais plus inquiet sur mon droit d'être là. Les vacances

qui me replongeaient pour quelques semaines dans mon vrai monde, m'étaient une véritable épreuve. J'étais entre deux mondes, celui que j'avais quitté, où la vie n'était que la vie, et quelle vie ! l'autre, où je venais d'entrer et où la vie devenait pensée et plaisir de la penser, et je ne pouvais bien respirer ni dans l'un ni dans l'autre. »

Jean Guéhenno,

Changer la vie. Mon enfance, ma jeunesse, 1961.

« TÉMOIGNAGES

« Plus tard je les remercierai, je leur rendrai. Les larmes aux yeux, pourquoi suis-je si ingrate, dès que je rentre, c'est fini, muette à nouveau. Ils ne devraient pas bouger, assis, bien droits, pas parlé, ils ne savent pas parler, et je leur soufflerais tout ce qu'ils doivent faire et dire, je leur apprendrais ce que je sais, l'algèbre, l'histoire, l'anglais, ils en sauraient autant que moi, on pourrait discuter, aller au spectacle... Mes parents, la même figure, la même chair mais transformés... Pouvoir les aimer complètement, ne pas haïr leur vie, leurs manières, leurs goûts... Je rêvais, je les façonnais, il fallait bien après les retrouver tels qu'ils sont... Ne pas pouvoir aimer ses parents, ne pas savoir pourquoi, c'est intenable. »

Annie Ernaux, Les armoires vides, 1974.

LE CLIVAGE DU MOI ET LE RETOUR À SOI

« CE QU'EN DISENT LES SOCIOLOGUES

« Le boursier appartient en effet à deux mondes qui n'ont presque rien en commun, celui de l'école et celui du foyer. Une fois au lycée, il apprend vite à utiliser deux accents, peut-être même à se composer deux personnages et à obéir alternativement à deux codes culturels. »

Richard Hoggart, La culture du pauvre, 1970.

« Le premier temps, donc, c'est le mouvement qu'il faut faire pour s'approprier la culture, la culture tout court, celle qu'on n'a pas besoin de qualifier, et qui se vit comme universelle, celle qui s'enseigne officiellement dans les universités et qu'on ne peut acquérir qu'en laissant à la porte des tas de choses, souvent sa langue maternelle et tout ce qui va avec. Ce mouvement de répudiation, de reniement, s'ignore le plus souvent comme tel ; il est toujours opéré, en tout cas, avec le consentement de ceux qui l'opèrent et il s'accompagne d'une certaine forme de bonheur. »

Pierre Bourdieu, «L'odyssée de la réappropriation », Awal. Cahiers d'études berbères, 1998.

« Dans le cas de ceux que l'on appelle, selon les situations, les transfuges de classe, les déclassés par le haut, les déracinés, les autodidactes, les boursiers ou les miraculés, et qui sont sortis de leur conditions sociales d'origine par la voie scolaire, il s'agit d'une claire opposition entre deux grandes matrices de socialisation contradictoires (l'univers familial et l'univers scolaire), dont les valeurs symboliques sont socialement différentes dans le cadre d'une société hiérarchisée (prestigieux/dévalorisé ; haut/bas ; dominant/dominé...), qui conduit à l'hétérogénéité des habitudes, des schémas d'action incorporés à s'organiser sous la forme d'un clivage du moi, d'un conflit interne central organisant (et embarrassant) chaque moment de l'existence. »

Bernard Lahire, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, 1998.

« Ecole et famille sont deux instances majeures de socialisation, deux matrices dans lesquelles se transmettent et se construisent non seulement des compétences, des apprentissages, des savoirs et savoir-faire, mais aussi les savoirs et jugements – de légitimité ou illégitimité – qui leur sont associés. [...] Se joue entre générations (parents – enfants) un processus de triple autorisation (inter)subjective, processus qui semble être une condition d'appropriation de la mobilisation et du projet parental,

1. que le jeune s'autorise à devenir autre que ses parents,
2. que ses parents l'autorisent en retour, symboliquement, à ce qu'il ne soit pas tenu de reproduire leur histoire,
3. que le jeune reconnaisse la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents dont il veut s'émanciper. [...] Pouvant faire valoir ce qu'ils ont été et l'histoire dont ils sont issus dans ce qu'ils deviennent à et par l'école, les adolescents sont à même de pouvoir conjuguer permanence et changement entre passé et avenir, entre histoire familiale et histoire scolaire, entre identifications et idéaux. Dès lors leur expérience scolaire peut être expérience de développement symbolique et social et non exigence ou injonction de changement radical. »

Jean-Yves Rochex, « Entre école et famille : interdépendance et intersignification », Dialogue, n°127, janvier 2008, pp. 20-23

« Mais preuve que le trajet heuristique a aussi quelque chose d'un parcours initiatique, à travers l'immersion totale et le bonheur des retrouvailles qui l'accompagne, s'accomplit une réconciliation avec des choses et des gens dont l'entrée dans une autre vie m'avait insensiblement éloigné et que la posture ethnographique impose tout naturellement de respecter, les amis d'enfance, les parents, leurs manières, leurs routines, leur accent. C'est toute une partie de moi-même qui m'est rendue, celle-là même par laquelle je tenais à eux et qui m'éloignait d'eux parce que je ne pouvais la nier en moi qu'en les reniant, dans la honte d'eux et de moi-même. Le retour aux origines s'accompagne d'un retour, mais contrôlé, du refoulé. »

Pierre Bourdieu, Esquisse pour une auto-analyse, 2002.

« [...] je n'étais pas sans jalousie : j'enviais mes camarades d'être si à l'aise dans leur peau, quand j'étais si gêné dans la mienne, et je souffrais de me sentir si bête et si lourd au milieu d'eux dont la pensée habituée et agile se tirait si bien de tous nos exercices. Ils étaient joyeux. J'étais sombre et un piocheur imbécile. »

Jean Guéhenno, *Changer la vie. Mon enfance, ma jeunesse*, 1961.

« Devant la famille, les clients, de la gêne, presque de la honte que je ne gagne pas encore ma vie à dix-sept ans, autour de nous toutes les filles de cet âge allaient au bureau, à l'usine ou servait derrière le comptoir de leurs parents. Il craignait qu'on ne me prenne pour une paresseuse et lui pour un crâneur. Comme une excuse : on ne l'a jamais poussée, elle avait ça dans elle. Il disait que j'apprenais bien, jamais que je travaillais bien. Travailler, c'était seulement travailler de ses mains. »

Annie Ernaux, *La place*, 1983.

« Chacune de nous le sait, qui l'éprouve dans les situations les plus banales, où l'on se trouve frappé et meurtri sans s'y attendre, alors même que l'on pensait être immunisé. Il ne suffit pas d'inverser le stigmate, pour parler comme Goffman, ou de se réapproprier l'injure et de la resignifier pour que leur force blessante disparaisse à tout jamais. On chemine en équilibre incertain entre la signification blessante du mot d'injure et la réappropriation orgueilleuse de celui-ci. On n'est jamais libre, ou libéré. On s'émancipe plus ou moins du poids que l'ordre social et sa force assujettissante font peser sur tous et à chaque instant. Si la honte est une énergie transformatrice [...], la transformation de soi ne s'opère jamais sans intégrer les traces du passé. »

Didier Eribon, *Retour à Reims*, 2010.

« TÉMOIGNAGES

« Je n'étais pas le plus intelligent mais j'étais très appliqué et je connaissais l'art de faire beaucoup avec pas grand-chose, de sorte que je parvins à me maintenir dans les six premiers jusqu'au brevet, à seize ans. Tout cela est très éprouvant tant que vous ne vous êtes pas construit une carapace, que vous n'avez pas appris à régler votre allure et pris la mesure de vous-même, ce qui me demanda deux ans à partir de mon entrée à Cockburn ; cette période fut marquée, vers la fin de ma seconde année je crois par ce que j'appris à appeler une dépression nerveuse. [...] Chez un jeune garçon, une dépression nerveuse était quelque chose de nouveau et de bizarre ; mais, après tout, ce n'était pas tellement surprenant étant donné tout le travail scolaire que j'avais à faire – tout ce travail de tête – et la manière sérieuse dont je m'y prenais – toujours perdu dans un livre. Il ne faut pas s'étonner si faire mes devoirs est resté une de mes métaphores personnelles ; de même que bon, je ferais mieux de m'y mettre, qui signifie se remettre au travail qui est toujours là. »

Richard Hoggart, 33 Newport street. *Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, 1991.

LES ÉMOTIONS DU SOCIAL

« CE QU'EN DISENT LES SOCIOLOGUES

« La reconnaissance pratique par laquelle les dominés contribuent souvent à leur insu, parfois contre leur gré, à leur propre domination en acceptant tacitement, par anticipation, les limites imposées prend souvent la forme de l'émotion corporelle (honte, timidité, anxiété, culpabilité), souvent associée à l'impression d'une régression vers des relations archaïques, celles de l'enfance et de l'univers familial. Elle se trahit dans des manifestations visibles, comme le rougissement, l'embarras verbal, la maladresse, le tremblement, autant de manières de se soumettre, fût-ce malgré soi et à son corps défendant, au jugement dominant, autant de façons d'éprouver, parfois dans le conflit intérieur et le clivage du moi, la complicité souterraine qu'un corps qui se dérobe aux directives de la conscience et de la volonté entretient avec la violence des censures inhérentes aux structures sociales. »

Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, collection « Liber », 1997, p. 203.

« La honte corporelle et toutes les espèces de honte culturelle, celles qu'inspire un accent, un parler ou un goût, sont en effet parmi les formes les plus insidieuses de la domination, parce qu'elles font vivre sur le mode du péché originel et de l'indignité essentielle, des différences qui, même pour les plus naturelles en apparence, comme celles qui touchent au corps, sont le produit de conditionnements sociaux, donc de la condition économique et sociale. »

Pierre Bourdieu, « Le couturier et sa griffe : contribution à une théorie de la magie. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975.

CE QUE LE SYSTÈME SCOLAIRE EXIGE UNIFORMÉMENT DE TOUS SANS LE DONNER À TOUS

« CE QU'EN
DISENT LES
SOCIOLOGUES

« Si le système d'enseignement français perpétue et consacre un privilège culturel fondé sur le monopole des conditions d'acquisition du rapport à la culture que les classes privilégiées tendent à reconnaître et à imposer comme légitime dans la mesure même où elles en ont le monopole, c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation. [...] On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement. On voit en second lieu que, en perpétuant un mode d'inculcation aussi peu différent que possible du mode familial, il donne une formation et une information qui ne peuvent être complètement reçues que par ceux qui ont la formation qu'il ne donne pas. »

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron,
La reproduction.

Éléments pour une théorie du système d'enseignement,
Paris, Minuit collection « Le sens commun », 1970.

« Ce qui donne sens à l'école, pour les jeunes des familles populaires, c'est d'abord l'aspiration à un bon métier, une belle vie, un bon avenir. Mais c'est aussi, de façon seconde, ce qui se passe dans les cours, quand ceux-ci sont intéressants et quand le professeur est sympa. Et le goût pour le savoir lui-même se développe peu à peu chez certains. Tout se passe comme si des élèves qui n'avaient pas initialement qu'un rapport à l'école construisaient peu à peu un rapport au savoir. »

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier,
Jean-Yves Rochex,

Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, 1992.

« L'entrée au lycée de la ville me mit en contact direct avec les enfants de la bourgeoisie. La manière de parler, les vêtements portés et surtout la familiarité des autres garçons de ma classe avec la culture – je veux dire la culture légitime –, tout me rappelait que j'étais une sorte d'intrus, quelqu'un qui n'était pas à sa place. Le cours de musique constituait peut-être le test le plus insidieux, mais le plus brutal de la maîtrise ou non de ce qu'on entend par « la culture », de la relation d'évidence ou d'extranéité que l'on en retient avec elle : le professeur arrivait avec des disques, nous faisait écouter interminablement des extraits d'œuvres, et si les élèves issus de la bourgeoisie mimaient alors la rêverie inspirée, ceux issus des classes populaires échangeaient en sourdine des plaisanteries idiotes ou ne pouvaient se retenir de parler à voix haute ou de pouffer de rire. Tout conspire donc à installer un sentiment de non appartenance et d'extériorité dans la conscience de ceux qui rencontrent des difficultés à se plier à cette injonction sociale que le système scolaire, à travers chacun de ses rouages, adresse à ses usagers. En réalité deux voies se présentaient à moi : poursuivre cette résistance spontanée, ou thématisée comme telle, qui s'exprimait dans tout un ensemble d'attitudes rétives, d'inadaptations, d'inadéquations, de dégoûts et de ricanelements, de refus obstinés, et finir par me retrouver expulsé sans bruit de ce système, comme tant d'autres, par la force des choses, mais, en apparence comme une simple conséquence de mon comportement individuel, ou bien me plier peu à peu aux exigences de l'école, m'adapter à elle, accepter ce qu'elle demande, et parvenir ainsi à me maintenir à l'intérieur des murs. Résister, c'était me perdre. Me soumettre, me sauver. »

Didier Eribon, Retour à Reims, 2010.

« TÉMOIGNAGES

« Même pas la même langue. La maîtresse parle lentement, en mots très longs, elle ne cherche pas à se presser, elle aime causer, et pas comme ma mère. « Suspendez votre vêtement à la patère ! » Ma mère, elle, elle hurle quand je reviens de jouer « fous pas ton paeton en boulichon, qui c'est qui le rangera ? Tes chaussettes en carcaillot ! » Il y a un monde entre les deux. Ce n'est pas vrai, on ne peut pas dire d'une manière ou d'une autre. Chez moi, la patère, on connaît pas, le vêtement, ça se dit pas sauf quand on va au Palais du Vêtement, mais c'est un nom comme Lesur et on n'y achète pas des vêtements mais des affaires, des paletots, des frusques. Pire qu'une langue étrangère, on ne comprend rien en turc, en allemand c'est tout de suite fait, on est tranquilles. Là, je comprenais à peu près tout ce qu'elle disait, la maîtresse, mais je n'aurais pas pu le trouver toute seule, mes parents non plus, la preuve c'est que je ne l'avais jamais entendu chez eux. Des gens tout à fait différents. Ce malaise, ce choc, tout ce qu'elles sortaient les maitresses, à propos de n'importe quoi, j'entendais, je regardais, c'était léger, sans forme, sans chaleur, toujours coupant. Le vrai langage, c'est chez

moi que je l'entendais, le pinard, la bidoche, se faire baiser, la vieille carne, dis boujou ma petite besotte. Toutes les choses étaient là aussitôt, les cris, les grimaces, les bouteilles renversées. La maîtresse parlait, parlait, et les choses n'existaient pas, le vantail, le soupirail, j'ai mis dix ans à savoir »

Annie Ernaux, Les armoires vides, 1974.

« Ma manière d'être et de parler, mes comportements et les expressions que j'utilisais m'apparentaient à un énergumène plus proche du mauvais sujet que de l'élève modèle. Je ne me rappelle plus quelle saillie adressée à un de mes camarades de classe, fils de magistrat, me valut cette réponse outragée : Modère tes expressions ! Il avait été stupéfait par la crudité verbale des gens du peuple, à laquelle il n'était pas habitué, mais sa réaction et le ton qu'il avait adopté, qui puisaient à l'évidence dans le répertoire linguistique de sa famille bourgeoise, me parurent grotesques, et je redoublai d'ironie et de grossièreté. »

Didier Eribon, Retour à Reims, 2010.

LES USAGES SOCIAUX DE LA LANGUE

« CE QU'EN DISENT LES SOCIOLOGUES

« [...] la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes [sociales] les plus éloignées de la langue scolaire [...]. »

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron,
La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, 1970.

« L'école vise d'abord et avant tout – avant même la correction de l'expression – un rapport au langage : un rapport réflexif, distancié, qui permet de traiter le langage comme un objet, de le disséquer, de l'analyser, de le manipuler dans tous les sens possibles et d'en faire découvrir les règles de structuration interne. [...] [L'enfant] se servait du langage pour dire ou faire des choses, et en pouvait presque ignorer l'existence tellement sa présence était indissociable des situations, des objets désignés, des autres, des intentions, des émotions, des actes. On lui fait désormais prendre conscience du langage en tant que tel, dans sa matérialité et dans son fonctionnement propre, et on ne lui apprend pas vraiment à s'en servir dans des contextes d'usages particuliers, mais à en découvrir les lois spécifiques de fonctionnement, à voir comment il sert. Bien parler ne suffit pas à faire le bon élève ; il faut être capable de montrer que l'on sait ce que l'on fait et comment on l'a fait. »

Bernard Lahire, L'homme pluriel.
Les ressorts de l'action, 1998.

DERRIÈRE LE *JUGEMENT* SCOLAIRE, LE *JUGEMENT* SOCIAL

« TÉMOIGNAGE

« Toutes les humiliations, je les mets sur leur compte, ils ne m'ont rien appris, c'est à cause d'eux qu'on s'est moqué de moi. Leur mots dont on me dit qu'ils sont l'incorrection même, « incorrect », « familier », « bas », mademoiselle Lesur, ne saviez-vous pas que cela ne se dit pas ? La faute, c'est leur langage à eux, malgré les précautions, ma barrière entre l'école et la maison, il finit par traverser, se glisser dans un devoir, une réponse. J'avais ce langage en moi. J'avais fourré mon nez dans les gâteaux à pleines mains, j'avais rigolé devant les saoulots... Je les haïssais d'autant plus, mes parents »

Annie Ernaux, *Les armoires vides*, 1974.

« CE QU'EN DISENT LES SOCIOLOGUES

« Sachant tout ce que les jugements des examinateurs doivent à des normes implicites qui retraduisent et spécifient dans la logique proprement scolaire les valeurs des classes dominantes, on voit que les candidats ont à supporter un handicap d'autant plus lourd que ces valeurs sont plus éloignées de celles de leur classe d'origine. Le biais de classe n'est jamais aussi marqué que dans les épreuves qui vouent le correcteur aux critères implicites et diffus de l'art traditionnel de noter, comme l'épreuve de dissertation ou l'oral, occasion de porter des jugements totaux, armés des critères inconscients de la perception sociale, sur des personnes totales, dont les qualités morales et intellectuelles sont saisies à travers les infiniment petits du style ou des manières, de l'accent ou de l'élocution, de la posture ou de la mimique, ou même du vêtement et de la cosmétique [...]. »

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron,
La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, 1970.