

Université de Tartu  
Institut des langues et des cultures étrangères  
Département d'études romanes

Merit Kalvik  
MARQUEURS DE CLASSE ET INSTITUTION ÉDUCATIVE  
DANS LE CINÉMA FRANÇAIS CONTEMPORAIN : ANALYSE DES FILMS  
*LE BRIO, LA VOIE ROYALE ET LES GRANDS ESPRITS*  
Mémoire de licence

Sous la direction de  
Vincent Dautancourt

Tartu 2026

## Table des matières

Table des matières .....	2
Introduction .....	3
1. <i>Le Brio</i> : la forme comme instrument de domination .....	9
1.1. L'apprentissage des codes d'un monde inconnu.....	9
1.2. Entre deux mondes .....	15
2. <i>La Voie royale</i> : l'aisance comme instrument de distinction .....	21
2.1. La bienveillance qui exclut .....	21
2.2. L'aisance qui ne s'apprend pas .....	27
3. <i>Les Grands Esprits</i> : l'institution comme instrument de reproduction .....	32
3.1. Deux mondes, un système.....	32
3.2. L'école qui limite .....	37
Conclusion .....	43
Bibliographie.....	46
Resümee .....	48
Annotatsioon .....	49
Annexe .....	50

## Introduction

Les sociétés démocratiques contemporaines reposent sur l'idéologie méritocratique, selon laquelle la position sociale de chacun est déterminée non pas par sa naissance, mais par ses talents et ses efforts (Dubet & Duru-Bellat 2004 : 106). Cet idéal est particulièrement ancré dans le modèle républicain français, qui repose sur le principe d'égalité des chances inscrit dans le Code de l'éducation (art. L. 111-1) : le système éducatif promet à chacun, indépendamment de son origine sociale, un accès égal à la réussite par le mérite. Pourtant, cet idéal se heurte dans la réalité à de profondes difficultés et contradictions. La sociologie de l'éducation montre en effet que la justice méritocratique est altérée par les inégalités sociales préexistantes, et que l'ouverture d'un espace de compétition scolaire n'efface pas les inégalités entre groupes sociaux (Dubet & Duru-Bellat 2004 : 106). Cette tension entre idéal méritocratique et réalité sociale constitue également une thématique abordée par le cinéma français contemporain à travers des récits de parcours scolaire et académiques. C'est précisément la manière dont cette tension est représentée et mise en scène que ce mémoire se propose d'analyser à travers trois films français contemporains : *Le Brio*, *La Voie royale* et *Les Grands Esprits*.

*Le Brio*, coproduction franco-belge réalisée par Yvan Attal en 2017, suit Neïla Salah, une jeune femme ambitieuse originaire de Créteil, fille d'immigrés marocains, qui rêve de devenir avocate. Elle intègre la faculté de droit de Panthéon-Assas, où dès son premier cours, elle est publiquement humiliée par le professeur Pierre Mazard, connu pour ses provocations et ses dérapages. Contraint de réparer les dommages causés par ce conflit, Mazard accepte de la préparer à un prestigieux concours d'éloquence. Bien que Mazard se révèle cynique et exigeant, Neïla apprend à ses côtés à naviguer dans ce monde académique, et tous deux doivent surmonter leurs préjugés au fil de leur collaboration.

*La Voie royale*, coproduction franco-suisse réalisée par Frédéric Mermoud en 2023, suit Sophie Vasseur, une jeune femme issue d'une famille d'agriculteurs dont l'exploitation est à peine rentable. Meilleure élève de sa classe en mathématiques, elle est encouragée par son professeur à intégrer une classe préparatoire scientifique au

lycée Descartes à Lyon, ce qui l'oblige à quitter sa famille pour l'internat. Elle s'y fixe pour objectif d'intégrer l'École Polytechnique, mais découvre rapidement que le chemin est semé d'embûches et que s'inscrire dans ce nouveau monde représente un défi plus complexe.

Enfin, *Les Grands Esprits*, film français réalisé par Olivier Ayache-Vidal en 2017, suit François Foucault, professeur de lettres expérimenté au prestigieux lycée parisien Henri-IV. Convaincu que les meilleurs enseignants devraient exercer dans les établissements les plus difficiles, il se voit un jour imposer ce principe à lui-même par le ministère de l'Éducation nationale. Contraint de quitter Henri-IV, il se retrouve à enseigner pendant un an dans le collège Barbara de Stains, établissement classé REP<sup>1</sup> en banlieue parisienne. D'abord déstabilisé par ce nouvel environnement, il apprend progressivement à comprendre ses élèves et à adapter ses méthodes pédagogiques.

Ces trois films ont été retenus parce qu'ils partagent une même préoccupation, à savoir la rencontre entre des individus issus de milieux sociaux différents au sein d'institutions éducatives françaises, tout en abordant des espaces et des niveaux distincts : l'université, la classe préparatoire et le collège de banlieue. Ensemble, ils proposent trois critiques distinctes de la manière dont les inégalités sociales se manifestent aux différents niveaux du système éducatif.

Ce mémoire de licence s'interroge ainsi sur la manière dont ces films donnent à voir une tension fondamentale de la société française : celle entre la promesse républicaine de l'égalité des chances et les mécanismes par lesquels le système éducatif est représenté comme reproduisant les inégalités sociales existantes. À travers l'analyse des marqueurs de classe dans les trois films qui mettent en scène des parcours différents de mobilités sociales au sein d'institutions éducatives, il s'agit d'examiner comment ces films construisent les marqueurs de classe comme instruments de domination symbolique au sein des institutions éducatives, et quel rôle ils attribuent aux institutions éducatives dans la reproduction des inégalités sociales, proposant ainsi une vision critique d'une société qui se pense méritocratique.

---

<sup>1</sup> Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé, désigne les établissements scolaires situés dans des zones défavorisées, bénéficiant de moyens supplémentaires en raison des difficultés sociales et scolaires de leur public.

Pour analyser cette tension, ce travail s'appuie sur le cadre théorique du sociologue français Pierre Bourdieu, dont les travaux ont profondément renouvelé la compréhension des inégalités sociales et de leur reproduction. Celui-ci conçoit le monde social comme un ensemble de champs, c'est-à-dire des espaces structurés par des rapports de force, au sein desquels les individus occupent des positions déterminées par le volume et la composition du capital (Bourdieu & Wacquant, 1992 : 97). Cette notion permet d'analyser la manière dont les films représentent l'université Panthéon-Assas, la classe préparatoire et le collège de banlieue non pas comme de simples institutions, mais comme des espaces dotés de règles implicites, de hiérarchies propres et de critères de légitimité spécifiques, au sein desquels certains marqueurs signalent immédiatement la position sociale de ceux qui y entrent. À ces positions s'ajoute la dimension de la trajectoire sociale, qui permet de penser la mobilité sociale non pas comme un simple déplacement vertical, mais comme un processus impliquant la reconversion de différentes formes de capital et la transformation des dispositions incorporées produites par ces parcours (Bourdieu & Wacquant 1992 : 99).

Ces marqueurs de classe ne fonctionnent pas de manière isolée : c'est la notion d'habitus, ces systèmes de dispositions durables incorporées au cours de la socialisation, qui orientent les pratiques sans calcul explicite (Bourdieu 1980 : 88), qui permet d'expliquer pourquoi ils opèrent comme ils le font. L'habitus est à la fois structuré par les conditions objectives d'existence et structurant dans la mesure où il oriente en retour les pratiques et les représentations des individus (Bourdieu 1980 : 88) : ce qui est décisif, c'est que ces dispositions incorporées tendent à apparaître comme naturelles, comme si elles relevaient de capacités innées plutôt que d'un héritage social. Dans les trois films, c'est précisément ce mécanisme que ce travail cherche à analyser : comment les marqueurs de classe révèlent des habitus en inadéquation avec les exigences implicites du champ académique, et comment cette situation produit des effets concrets sur les trajectoires des personnages.

Les personnages n'arrivent pas dans les institutions éducatives les mains vides : ils y apportent des formes de capital inégalement distribuées – économique, social, culturel et symbolique – dont la valeur dépend précisément du champ dans lequel elles sont mobilisées (Bourdieu, Wacquant, 1992 : 98). Le capital culturel est particulièrement

décisif dans le champ scolaire, car à l'état incorporé, il désigne les dispositions que l'habitus transmet et que l'institution valorise sans les enseigner explicitement (Bourdieu 1979a : 3-5). Or, ces formes de capital ne se manifestent pas de manière abstraite : c'est à travers le goût, disposition acquise qui oriente intuitivement les pratiques selon la position sociale (Bourdieu 1979b : 543), qu'elles s'expriment concrètement dans les interactions quotidiennes, transformant ce qui relève d'une logique sociale particulière en préférence apparemment naturelle. Analyser les marqueurs de classe dans les trois films revient ainsi à rendre visible cette logique : montrer comment ces ressources se lisent dans les pratiques ordinaires des personnages et déterminent leur position dans le champ.

C'est précisément parce que ces marqueurs de classe opèrent de manière dissimulée qu'ils relèvent d'une forme de domination particulière, la violence symbolique : une domination qui fonctionne parce qu'elle est reconnue comme légitime par ceux qui la subissent (Bourdieu & Wacquant 1992 : 167). Elle est rendue possible par la doxa, l'adhésion préreflexive des individus à l'ordre établi, d'autant plus efficace qu'elle ne repose pas sur une imposition explicite, mais sur le fait que leurs catégories de pensée correspondent aux structures objectives qui les ont produites (Bourdieu & Wacquant 1992 : 167-168). C'est cette mécanique que l'institution scolaire perpétue à travers la reproduction sociale : en présentant comme universels des critères d'excellence qui correspondent en réalité à la culture des classes dominantes, elle avantage structurellement ceux dont l'habitus correspond déjà à ses attentes implicites, tout en légitimant ces inégalités à travers l'idéologie méritocratique qui présente des avantages issus de l'origine sociale comme des réussites personnelles (Bourdieu & Passeron 1970 : 22-23 ; Jourdain & Naulin 2011 : 8). Dans cette perspective, il s'agira d'examiner comment, dans les scènes analysées, les marqueurs de classe participent à l'imposition de normes présentées comme neutres, tels que les films les représentent dans une logique de violence symbolique. C'est cette tension entre la promesse méritocratique et les mécanismes de reproduction que les trois films du corpus donnent à voir, chacun à un niveau différent du système éducatif.

Toute analyse filmique implique cependant une limite fondamentale qu'il convient de nommer. Ces trois films sont des œuvres de fiction : leurs scènes, leurs personnages et leurs dialogues résultent de choix narratifs et esthétiques délibérés. Les situations

représentées sont construites, parfois condensées ou accentuées pour les besoins du récit, et ne sauraient être confondues avec un documentaire ou une étude sociologique. Cela inclut le choix de conclure sur une issue positive : dans les trois films, les personnages principaux parviennent à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent, ce qui confère à ces récits une dimension utopique qui contraste avec les mécanismes de reproduction que l'analyse met au jour. Pourtant, cela ne diminue pas leur pertinence analytique, dans la mesure où le cinéma de fiction peut proposer une lecture critique des logiques sociales, en donnant à voir des interactions et des mécanismes à travers le prisme des choix de leurs auteurs. Ces films sont donc traités comme des regards situés sur le réel, portés par des auteurs qui ont eux-mêmes fait des choix sur ce qu'ils souhaitent montrer et comment. L'analyse part ainsi du principe que rien n'est anodin : chaque choix de mise en scène, de dialogue ou de cadrage peut être porteur de sens et mérite d'être interrogé comme tel.

Ce travail s'organise en trois parties, chacune consacrée à l'analyse d'un film sous un angle distinct. Chaque partie s'appuie sur une scène centrale, analysée de manière approfondie, et prolongée par d'autres scènes-clés qui en développent et en nuancent les enjeux. La première partie examine *Le Brio* à travers les marqueurs les plus immédiatement perceptibles de la classe sociale, en analysant la manière dont le film représente leur maîtrise comme instrument de domination symbolique dans le champ universitaire et comment leur intériorisation transforme le rapport à l'espace d'origine. Là où *Le Brio* représente une domination explicite qui contraint les individus à s'adapter aux codes du champ, la deuxième partie s'intéresse à *La Voie royale* à travers des marqueurs plus subtils et intériorisés, en examinant comment grandir dans un espace social particulier façonne des dispositions qui, confrontées à un autre champ, rendent la domination moins visible mais tout aussi déterminante, en excluant sans contraindre. La troisième partie analyse *Les Grands Esprits* à travers des marqueurs institutionnels, en montrant comment le film représente l'institution scolaire comme produisant et reproduisant les inégalités que les deux premiers films ont représentées à l'échelle des individus, et comment cette domination opère de manière réciproque, structurant à la fois les trajectoires des élèves et les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. Une synthèse transversale conclut ce travail en mettant en regard les marqueurs de classe et les mécanismes de domination identifiés dans chaque film, afin d'examiner conjointement le rôle de l'institution éducative et

les conditions dans lesquelles ces films représentent la mobilité sociale comme possible.

## 1. *Le Brio* : la forme comme instrument de domination

La première partie de l'analyse du film *Le Brio* s'attache à la scène d'ouverture, qui met en présence Neïla Salah et Pierre Mazard dans un contexte de confrontation publique au sein du champ académique. Cette scène a été choisie car elle donne à voir, à travers une forte asymétrie de position entre les deux protagonistes, comment le film représente la maîtrise des codes formels, notamment linguistiques, corporels et symboliques, comme instrument de domination symbolique, et détermine ce que Neïla doit apprendre pour y trouver sa place.

La seconde partie de l'analyse s'intéresse aux effets de cet apprentissage sur le rapport de Neïla à son milieu d'origine. La scène, à travers l'interaction entre Neïla et son copain Mounir, permet d'observer les conséquences de l'incorporation des codes du champ académique dans un espace social différent. Elle met ainsi en évidence la façon dont le film représente la distance progressive qui se crée avec son milieu d'origine et la position d'entre-deux dans laquelle la mobilité sociale place ceux qui la traversent.

### 1.1. L'apprentissage des codes d'un monde inconnu

Dans la scène d'ouverture LB2<sup>2</sup>, Neïla Salah arrive en retard à son premier cours à l'université Panthéon-Assas. Le professeur Pierre Mazard l'interpelle immédiatement devant tout l'amphithéâtre. Ce qui n'était a priori qu'une remarque sur son retard se transforme en une confrontation humiliante. Mazard prolonge délibérément l'échange en multipliant les remarques ironiques et en remettant en question non seulement la ponctualité de Neïla, mais également son attitude et son apparence. La tension culmine lorsqu'il qualifie la réaction de Neïla de « typique ». Face à l'accusation de racisme, il précise qu'il s'agit « typique » des étudiants de première année. Il ajoute ensuite ironiquement que s'il avait évoqué « typique » des étudiants « issus de la diversité » qui abandonneraient leurs études en accusant leurs professeurs de racisme, alors seulement il aurait pu être accusé de racisme. Cette évocation provoque aussitôt l'indignation mais également des applaudissements dans l'amphithéâtre.

---

<sup>2</sup> Le corpus complet, incluant la liste des scènes analysées et leurs codes temporels, est présenté en annexe à la fin du présent mémoire.

Il convient d'abord de situer les positions des deux protagonistes dans le champ universitaire afin de comprendre les rapports de pouvoir qui structurent leur interaction. Mazard, professeur titulaire à Panthéon-Assas, occupe une position dominante : son titre et sa position institutionnelle lui confèrent une autorité reconnue, fondement de son capital symbolique, qui lui permet de définir ce qui est acceptable et légitime dans ce champ. À l'inverse, Neïla, étudiante de première année issue de la banlieue, occupe une position dominée : elle ne dispose pas encore de cette reconnaissance. Dès le départ, les deux protagonistes ne se trouvent donc pas sur un pied d'égalité.



*Image 1. Le Brio (00:06:26)*



*Image 2. Le Brio (00:06:30)*

Les marqueurs visibles permettent de distinguer immédiatement les protagonistes dans l'espace académique. Mazard porte un costume et adopte une posture stricte. Par contraste, Neïla, vêtue d'un sweat à capuche Adidas, les cheveux attachés en queue de cheval lâche et des écouteurs encore autour du cou, se distingue des codes

vestimentaires de l'espace académique de Panthéon-Assas. Avant même d'entrer dans l'amphithéâtre, Neïla est arrêtée à l'entrée de l'université par un agent de sécurité (LB1) qui lui demande sa carte étudiante, alors que les autres étudiants passent sans être contrôlés. Dès ce premier instant, sa tenue la classe. Dans l'amphithéâtre, Mazard qualifie sa tenue de « haillons », terme péjoratif associé à la pauvreté et à la marginalité sociale, qui révèle comment la tenue fonctionne comme marqueur de classe dans ce champ. Cette logique se confirme lorsque Mazard commente le style vestimentaire de Neïla en posant des questions (LB6) : « Quand allez-vous vous débarrasser de votre accoutrement de banlieusarde informe ? » et « Vous avez envie de ressembler à tous ces petits sauvages qui mettent le feu aux voitures pour fêter Noël et le jour de l'An ? ». La tenue décontractée et sportive est ainsi perçue, dans ce champ académique spécifique comme un marqueur de la culture populaire urbaine. Et c'est cette différence vestimentaire, rendue visible par son retard, qui fait de Neïla une cible pour Mazard.

Le retard fonctionne ainsi comme un déclencheur permettant à Mazard d'intervenir légitimement et d'exploiter les différences visibles sans jamais les nommer explicitement, ce qui est précisément le propre du pouvoir symbolique. Celui-ci opère en imposant certaines significations comme légitimes tout en dissimulant les rapports de force qui en sont le fondement (Bourdieu & Passeron 1970 : 18). Or, pour que ce masquage soit possible, la domination ne peut pas s'exercer de manière purement arbitraire car, sans justification apparemment neutre, les rapports de force deviendraient visibles et perdraient leur efficacité. Le retard, reconnu par tous comme manquement disciplinaire, remplit précisément cette fonction au sein de la doxa académique.

Les protagonistes se distinguent également par leur usage du langage. Neïla utilise un registre oral et courant, à savoir une manière d'expression spontanée et directe. Lorsqu'elle dit par exemple « Euh... Je suis étudiante en première année. », « Là, c'est plus clair, là ? », « Si, excusez-moi ! », « Quoi ? Je ne comprends pas. » ou « Pourquoi vous vous acharnez sur moi ? », son langage est fonctionnel, communicatif et transparent. Elle cherche avant tout à transmettre du sens. En revanche, Mazard déploie un registre soutenu et formel, saturé de marqueurs académiques et de vocabulaire spécialisé. Il utilise des expressions telles que « force est de constater », «

je vous prie de bien vouloir m'excuser », « vous subodorez », ainsi que des termes techniques comme « complexe de persécution » ou « accusations diffamatoires ». Ce choix lexical ne vise pas la clarté communicative, mais la distinction. Mazard ne cherche pas à se faire comprendre, il cherche à démontrer sa maîtrise d'un code linguistique. Cette dynamique apparaît dès ces premières questions « Vous êtes... ? », « Pardon ? », « Votre nom ? », « Et votre prénom ? » à travers lesquelles Mazard ne cherche en fait pas d'information et feint l'incompréhension pour forcer Neïla à se répéter, à se justifier et ainsi à adopter une position subalterne.

C'est précisément ce langage académique, avec sa complexité syntaxique, son vocabulaire spécialisé et ses tournures formelles, qui fonctionne comme capital linguistique, forme incorporée du capital culturel, valorisée dans ce champ académique. La compétence linguistique n'est en fait pas une simple maîtrise technique de la langue, mais une compétence statutaire, inégalement distribuée selon la position sociale (Bourdieu & Wacquant 1992 : 146). Dans l'échange verbal, le groupe social dominant influence la légitimité de l'usage linguistique et met en évidence les rapports de pouvoir présents dans le discours (Le Manchec 2002 : 123). Dans cette scène, Mazard, en position dominante, impose le registre académique comme norme légitime, transformant ainsi une compétence socialement située en critère apparemment universel d'évaluation. La langue ne constitue dès lors pas un simple outil de communication, mais un instrument de hiérarchisation symbolique.

Au-delà du vocabulaire, Mazard mobilise des techniques rhétoriques pour maintenir sa position dominante. Il emploie l'ironie (« À en juger par votre civilité mademoiselle et par votre sens de la ponctualité et de l'élégance, force est de constater que vous avez décidé [...] de rendre hommage à l'institution et aux professeurs qui vous reçoivent ici. ») qui repose sur la compréhension du double sens, de l'implicite et des conventions sociales. Il recourt également à la prétéition (« Si j'avais dit... mais il n'en est rien. »), technique qui consiste à mentionner une idée tout en feignant de ne pas l'énoncer. En outre, la litote (« Ce n'est pas inintéressant ») où dans le cas de la double négation, le jugement est réduit de manière apparente, créant l'effet d'un jugement plus neutre et moins directement personnel. Le pouvoir s'exerce ici à travers le contrôle de la forme. En maîtrisant la rhétorique, Mazard impose son autorité tout en maintenant une apparente neutralité, même lorsque ses paroles sont provocantes.

Dans l'échange sur l'excuse, la primauté de la forme devient particulièrement évidente. Lorsque Neïla s'excuse spontanément « Si, excusez-moi », Mazard rejette cette formule comme insuffisante (« C'est un ordre ? ») et impose une version hyperformelle (« Je vous prie de bien vouloir m'excuser. »). D'un point de vue grammatical, les deux formules sont correctes. Mais dans ce champ académique spécifique, c'est l'hyperformalité qui sert de marqueur de distinction. Ce type de discours remplit ainsi une fonction d'intimidation linguistique en imposant un français normé (Le Manchec 2002 : 123), ce qui permet à Mazard de structurer la hiérarchie avec Neïla tout en donnant à ses provocations l'apparence d'une neutralité formelle.

Mazard, en tant que figure d'autorité institutionnelle, se cache donc derrière la forme. Il ne s'intéresse ni à la vérité ni même au fond, mais uniquement à la présentation. Cela apparaît clairement dans la scène LB4, lorsque Neïla lui demande s'il pensait réellement ce qu'il avait dit lors du cours en amphithéâtre, ce à quoi il répond : « Ça n'a pas d'importance, ce n'est pas le problème. Ce qui compte, c'est d'avoir raison. La vérité, on s'en fout. C'est précisément ça que je veux vous apprendre : avoir toujours raison. ». Ce détachement face au contenu révèle une conception du discours académique comme pur exercice formel. Dans le domaine du droit, cela se traduit par une vision où l'argument ne vaut plus par sa vérité, mais par sa capacité de persuasion : le droit y est ainsi représenté non plus comme orienté vers la recherche de la justice, mais comme un art de la démonstration. Cette valorisation de la forme relève d'une disposition esthétique propre aux classes dominantes, qui privilégie la distance formelle. Il s'agit de la capacité de considérer les choses « dans leur forme et non dans leur fonction » (Bourdieu 1979b : 3). Dans le domaine du langage, elle produit « l'opposition entre le franc-parler populaire et le langage hautement censuré de la bourgeoisie, entre la recherche expressionniste du pittoresque ou de l'effet et le parti de retenu et de feinte simplicité » (Bourdieu 1979b : 197).

Dès le début, tout est comme un jeu pour Mazard, dont il sait qu'il va gagner, car c'est lui qui le dirige. Ce « sens du jeu », entendu comme un « sens du placement » et un « art d'anticiper », désigne la capacité à agir de manière ajustée sans calcul explicite, à partir d'une familiarité incorporée avec les codes du champ (Bourdieu 1980 : 111). Cette capacité repose sur un habitus formé dans ce champ, mais elle est également renforcée par sa position dominante, qui lui confère une maîtrise pratique des règles

implicites du jeu. Mazard, en tant que professeur établi dans ce champ académique, sait intuitivement où le jeu se dirige : quand attaquer, comment formuler ses arguments et comment prendre le dessus. La légitimité ne repose alors plus sur le fond des arguments, mais sur la capacité à produire un discours conforme aux normes dominantes. Neïla ignore encore que l'échange n'est pas une quête de sens mais une démonstration de maîtrise formelle, et c'est précisément cette méconnaissance des règles du jeu qui la place d'emblée en position de perdante.

Or, ce jeu est en réalité perdu d'avance pour Neïla, car elle arrive dans un espace dont elle ne maîtrise ni les codes linguistiques, ni les conventions formelles, ni les dispositions corporelles attendues. C'est là que le film donne à voir la violence particulière de la situation, car elle est à la fois réelle et symbolique. Neïla se sent effectivement attaquée et elle l'est. Sa réaction défensive, son « agressivité » selon Mazard, est une réponse rationnelle à une provocation réelle. Mais dans le champ académique, cette authenticité émotionnelle est codée comme un manque de contrôle, comme une preuve d'inadaptation au milieu.

Cette exigence de détachement peut être liée à la primauté de la forme, car il s'agit également de savoir maîtriser sa présentation et son image. Cette logique se confirme dans la scène LB8, après que Neïla a perdu le contrôle lors de son premier concours d'éloquence, Mazard l'exprime lui-même : « Vous vous êtes encore laissé déborder par vos émotions », « il faut que vous appreniez à ne rien prendre personnellement, à mettre de la distance, à vous détacher, à oublier ce que les autres vont penser de vous. ». Le détachement émotionnel devient ainsi une compétence exigée, un marqueur de légitimité dans le champ que Neïla n'a pas encore intériorisé.

Le fait que Neïla prend l'attaque personnellement dans les deux scènes, LB2 et LB8, révèle peut-être également un sentiment de non-appartenance au champ académique. Elle n'a pas encore développé cette assurance tranquille qui permettrait de laisser glisser les remarques sur elle. C'est précisément en cela que réside la violence symbolique de la situation, car Neïla se sent classée et marquée avant même d'avoir eu la chance de prouver ses capacités intellectuelles.

## 1.2. Entre deux mondes

Dans la scène LB10, Mounir est chez Neïla lorsque la mère de celle-ci rentre. Comme sa mère ignore que Mounir est dans l'appartement, cela pourrait provoquer une situation gênante ou un conflit. Neïla se dépêche donc de faire partir Mounir discrètement. C'est dans ce moment de précipitation, près de la porte, que Mounir lui propose de dîner ensemble un soir. Il précise qu'il ne s'agit pas d'un kebab, mais d'un vrai restaurant, juste eux deux. Il ajoute maladroitement : « Voilà, si ça te dirait ? » Neïla corrige immédiatement sa formulation en disant que ce n'est pas français et qu'il faut dire « Si ça te dit ». Blessé par cette correction, Mounir réagit froidement et de manière ironique (« Salut, super Française ! »), avant de se diriger vers l'ascenseur. Neïla ne comprend pas pourquoi il est contrarié et tente de le retenir, lui disant qu'elle accepterait le dîner. Mais Mounir, avant de disparaître, ajoute : « Je parle peut-être mal, mais au moins je pense ce que je dis », soulignant sa sincérité.

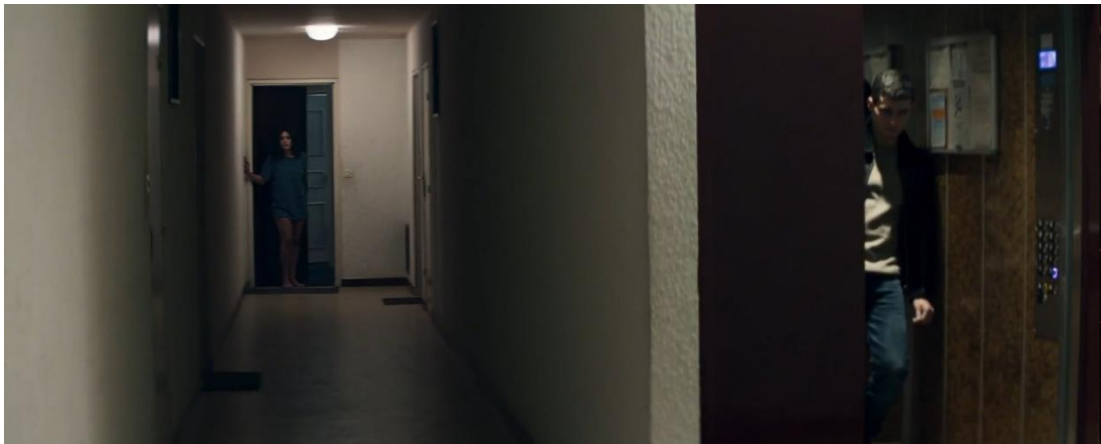


Image 3. *Le Brio* (01:02:22)

L'erreur de Mounir est grammaticalement identifiable : en français, la conjonction *si* ne peut pas être suivie du conditionnel. Mounir emploie cette forme par analogie avec l'expression correcte *ça te dirait*, sans percevoir que l'introduction de *si* impose un changement de mode verbal. Le sens de son énoncé reste pourtant parfaitement compréhensible et la correction de Neïla porte uniquement sur la forme. Cette différence de priorités révèle deux rapports à la langue socialement situés. Là où Neïla a adopté les normes d'un espace académique qui valorise la maîtrise formelle comme marqueur de distinction, Mounir obéit à une manière de penser où ce qui compte est que le sens soit transmis et que la sincérité du propos soit perceptible. Cette préférence pour le contenu plutôt que la correction formelle correspond à une caractéristique de

l'« esthétique populaire », à savoir une subordination de la forme à la fonction (Bourdieu 1979b : 33). C'est précisément cette approche du langage que Mounir exprime dans sa dernière réplique (« Je parle peut-être mal, mais au moins je pense ce que je dis. »), ce qui est l'exact opposé de l'approche de Mazard, pour qui la forme primait sur le fond. Le langage spontané et substantiel constitue ainsi un marqueur propre à l'espace de la banlieue, que Neïla a dû progressivement mettre de côté, pour s'intégrer dans le champ académique.

Cette opposition renvoie plus largement le fait que les pratiques langagières s'exercent dans des groupes sociaux qui ont leurs propres règles et critères de légitimité, et leur maîtrise nécessite un apprentissage pour être reconnue et utilisée correctement (Le Manchec 2002 : 125-126). Chaque groupe social fixe ainsi ses normes et critères de légitimité. La correction de Neïla, bien que conforme au français grammaticalement correct, reflète les habitudes linguistiques acquises d'un espace social particulier. Pour Mounir, la forme correcte de la langue n'a pas la même importance et par conséquent, cette correction crée une distance là où Neïla ne cherchait qu'à communiquer. Sans en avoir pleinement conscience, Neïla reproduit ainsi les normes du champ académique dans son propre milieu.

Ce même écart entre forme et fonction ne se limite pas seulement au langage, mais se retrouve également dans les pratiques alimentaires. Lorsque Mounir insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un kebab mais d'un « vrai resto », il introduit une hiérarchisation implicite des pratiques alimentaires, révélant ainsi des critères de légitimité similaires à ceux observés dans le langage. Cette distinction s'inscrit plus largement dans un système de différenciation sociale des goûts. Les préférences alimentaires varient selon les milieux sociaux où le « goût de nécessité » des classes populaires, qui privilégie les aliments fonctionnels, abondants et économiques, coexiste avec le « goût de luxe » des classes dominantes, qui valorise les formes, les cadres et les expériences raffinées (Bourdieu 1979b : 7, 198). Le kebab, associé au quotidien de la banlieue, s'inscrit dans cette logique de nécessité : rapide, accessible, fonctionnel. En revanche, un vrai restaurant évoque l'image d'un espace où les tables sont recouvertes de nappes, la vaisselle est soigneusement disposée et des serveurs assurent un service attentif, contribuant ainsi à une mise en scène dans laquelle l'importance est mise avant tout à la forme et à la présentation.

Cette logique de nécessité est celle dans laquelle Neïla a grandi. Dans son environnement familial, l'alimentation répond avant tout à une fonction pratique, comme en témoigne la scène LB3 où elle mange des nachos au micro-ondes, reflétant les contraintes du quotidien et l'emploi du temps chargé de sa mère. Ces pratiques, comme repas rapides et plats surgelés, ne constituent pas un manque, mais la norme d'un espace social où l'efficacité prime sur la mise en forme. En ce sens, le film suggère que les différences de classe ne commencent pas à la porte de l'université, mais dans des pratiques quotidiennes si ordinaires qu'elles ne sont jamais remises en question. C'est précisément cette naturalisation qui rend la reconversion difficile : en entrant dans le champ académique, Neïla ne doit pas seulement modifier ses manières de parler ou de se présenter, mais transformer son rapport intérieur au monde, celui qui s'est construit silencieusement dans l'espace privé du foyer. Cependant, en passant du temps avec Mazard, Neïla se voit offrir la possibilité d'accéder à d'autres espaces et à d'autres pratiques, notamment lors de sorties au restaurant et dans des cafés. Ces expériences ne se limitent pas à une simple nouveauté gastronomique, mais participent à l'apprentissage de nouveaux codes, une forme d'élégance socialement codifiée, qu'elle commence à intérioriser sans en avoir toujours pleinement conscience.

Pour s'intégrer dans le champ académique de Panthéon-Assas, Neïla ne peut pas rester telle qu'elle est : elle doit progressivement incorporer les codes de cet espace, qu'il s'agisse de sa manière de parler, de se présenter ou de se comporter, pour y être acceptée. Ces exigences, Mazard les formule lui-même au fil du film : sa manière de parler (« Vous bouffer la moitié des mots, on ne comprend rien. J'connais, ça n'existe pas. Je connais. » LB7), son registre (« C'est dingue cette façon de parler, on dirait un chauffeur Uber. » LB5), sa présentation (« La manière dont on se présente au monde n'a pas d'importance ? » LB6). Ces remarques révèlent que l'intégration dans ce champ exige une transformation qui dépasse le simple apprentissage académique car il s'agit en réalité d'une transformation profonde : corporelle, langagière et sociale.

Or, ce changement ne passe pas inaperçu. Dans la scène LB9, qui apparaît rétrospectivement comme une préfiguration du conflit de la scène LB10, Mounir croise Neïla sur le chemin du retour chez elle et l'interpelle sur un ton ironiquement : « Tu te la pètes depuis que tu mets des escarpins. » Neïla ne comprend pas d'abord : « Moi, je mets des escarpins, moi ? », avant que Mounir l'affirme : « Ouais, ouais, ça va, tu

m'as très bien compris ». Les escarpins ne correspondent pas à une réalité littérale, car Neïla n'en porte pas, mais relèvent d'un changement perçu dans sa manière de se présenter, tel que le perçoit Mounir. Au début, Neïla ne répond pas directement à l'accusation et la comprend pas (« Franchement non, j'ai pas compris. »), puis elle reprend les paroles de Mounir en les exagérant : « Ah, mais si, j'ai compris », « vous m'aimez plus », « je vous ai oubliés, je vous ai trahis ». Elle mobilise une forme d'ironie fondée sur l'exagération, qu'elle appelle elle-même « stratagème de l'anticatastase », qui consiste à présenter une situation comme son contraire. Elle pousse ainsi le propos de Mounir à l'extrême, jusqu'à l'absurde, en s'accusant elle-même : « Tu rends compte, c'est écœurant, je pense qu'à ma gueule. Je suis là, je bois des cafés crème en terrasse à Saint-Germain-des-Prés. [...] Au fond, c'est moi le cliché. ». Ce faisant, elle reprend un procédé similaire à celui utilisé par Mazard, mais sur un mode ludique dont elle montre simplement qu'elle maîtrise ce qu'elle a appris.

Les références qu'elle cite sont exagérées dans leur formulation, mais reposent sur une réalité partielle : elle vient effectivement de passer du temps avec Mazard dans ce quartier et elle prend effectivement son concours d'éloquence très au sérieux. Cependant, ces éléments ne traduisent pas nécessairement, du point de vue Neïla, une véritable prise de distance avec son milieu d'origine. Ils témoignent plutôt d'une prise de conscience progressive des écarts entre différents champs sociaux. Ce qui est devenu ordinaire pour Neïla dans l'espace académique, comme fréquenter certains quartiers, s'habiller de manière plus soignée, adopter une manière de parler plus soutenue, est perçu par Mounir comme le signe d'un changement. Ces éléments, progressivement normalisés dans un champ, fonctionnent dans l'autre comme des marqueurs de différence.

La scène LB10 marque ainsi un tournant. Lorsque Neïla corrige la formulation de Mounir, ce geste suffit à créer une distance là où il n'y en avait pas. Pour la première fois, la distance ne se manifeste plus dans l'espace académique, mais dans son propre milieu, face à quelqu'un qui lui est proche. Jusqu'ici, c'était Neïla qui se sentait étrangère à l'université. Ici, c'est elle qui devient, involontairement, source de distance dans un environnement familier, non parce qu'elle a choisi de s'éloigner, mais parce qu'elle a intériorisés les codes du champ académique au point qu'ils transforment progressivement son rapport au monde et aux autres. Elle se trouve désormais à

l'intersection de deux espaces sociaux sans appartenir pleinement à aucun. Cette sentiment d'entre-deux trouve un écho dans la scène LB11 : blessée d'avoir découvert que Mazard attendait d'elle qu'elle devienne son « amande honorable » et avoir refusé ce rôle, Neïla mange à nouveau des nachos au micro-ondes chez elle. Placée immédiatement après les restaurants et les voyages parcourus avec Mazard, cette scène révèle une rupture entre deux espaces sociaux que Neïla incarne simultanément, et suggère que certaines pratiques restent ancrées et que, lorsque le lien avec le nouveau champ se rompt, c'est vers cet espace d'origine que l'on revient.



*Image 4. Le Brio (01:07:38)*



*Image 5. Le Brio (01:13:49)*

La fin du film (LB12) prolonge cette ambiguïté. Neïla est désormais clairement avocate : elle porte la robe, ses cheveux sont lisses et elle s'exprime avec une assurance qui ne laisse aucun doute sur sa place dans ce champ. Pourtant, elle défend un client issu de son milieu d'origine, lui parlant même une fois en arabe afin de se rendre plus accessible. On pourrait y lire une loyauté envers ses origines, mais tout aussi bien les

limites de la mobilité sociale. Les marqueurs de classe continuent d'opérer silencieusement, même après l'obtention des titres. Neïla navigue entre deux mondes sans appartenir pleinement à aucun, illustrant ainsi la façon dont le film représente ce que la mobilité sociale fait à ceux qui tentent de la traverser.

## 2. *La Voie royale* : l'aisance comme instrument de distinction

La première partie de l'analyse de *La Voie royale* s'appuie sur la scène du dîner, qui met en présence Sophie Vasseur et la famille de son ami Hadrien dans un cadre bourgeois. Cette scène a été choisie car elle permet d'observer comment le film représente les écarts de position sociale dans les formes ordinaires de sociabilité, et comment une interaction apparemment bienveillante peut produire des effets d'exclusion symbolique, mettant ainsi en évidence la distance entre deux rapports socialement différenciés au monde.

La seconde partie de l'analyse porte sur la scène, dans laquelle Sophie, après avoir de nouveau échoué malgré ses efforts, décide de quitter la classe préparatoire. Cette scène met également en présence Diane, son amie proche, dont la facilité apparente dans ce même champ permet de mettre en évidence comment le film représente un certain rapport au monde comme produisant des avantages décisifs dans le champ académique.

### 2.1. La bienveillance qui exclut

La scène du dîner LVR10 chez la famille d'Hadrien se déroule dans un appartement bourgeois lyonnais. Autour de la table se trouvent Sophie, Hadrien, ainsi que les parents et le frère aîné de celui-ci. La conversation s'engage naturellement entre les membres de la famille. Le frère évoque sa carrière et ses parents s'y intéressent. Sophie est présente mais reste en retrait au début de la scène : elle écoute et observe les autres. Ce n'est qu'au moment où la mère lui adresse directement la parole que la scène bascule. Ce qui commence comme une marque d'intérêt envers l'activité agricole de ses parents se transforme progressivement en une série de maladresses, culminant avec un échange sur la mixité sociale qui pousse Sophie à partir avant la fin du repas.

La scène s'ouvre sur un intérieur élégant : une table ronde recouverte d'une nappe blanche, des tableaux aux murs, une lumière tamisée. Les membres de la famille sont vêtus de manière soignée. Le frère aîné semble tout juste rentré du travail : sa veste sombre est posée sur le dossier de sa chaise et sa cravate est encore nouée. La mère et le père portent des chemises repassées. Le repas est élaboré, servi dans une vaisselle

de qualité et accompagné de vin blanc. En arrière-plan résonne l'aria de la Cantate BWV 21 de Bach, contribuant ainsi à l'atmosphère cultivée et ritualisée du repas. Rien n'indique qu'il s'agisse d'une occasion exceptionnelle. Bien que Sophie soit une invitée inattendue, sa venue paraît intégrée sans préparation particulière, comme si ce niveau de formalité correspondait à la routine habituelle de la famille et aurait été le même en son absence.



Image 6. *La Voie royale* (01:09:37)



Image 7. *La Voie royale* (00:44:27)

Ce décor contraste avec celui du repas de Noël chez Sophie dans la scène LVR2. Dans sa maison familiale, l'ambiance est chaleureuse mais plus modeste. Par exemple, le vin servi est fait maison par une connaissance. La pièce elle-même révèle toutefois une différence significative : chez Sophie, la salle à manger et le bureau se confondent en un même espace où l'on aperçoit des étagères chargées de documents, un ordinateur, une imprimante. Chez Hadrien, la salle à manger est un espace dédié, clairement distinct des autres pièces. Cette différenciation des espaces de vie constitue en elle-

même un marqueur de classe : la possession de pièces aux fonctions spécialisées signale un volume de capital économique suffisant pour que chaque activité, comme manger, travailler, recevoir, dispose de son propre territoire.

Cette différenciation spatiale se prolonge dans le rapport à l'argent. Ce qui frappe dans l'échange de la scène LVR10, c'est moins ce qui est dit que la façon de le dire. Lorsque le frère d'Hadrien évoque sa carrière, il mentionne notamment qu'on souhaite lui confier « une mission pour la Commission des transports », qu'il pourrait mener seul, tout en précisant que cela représente un énorme travail. Il ajoute que « ça se refuse pas » et que « si la loi est votée, c'est tout bon » pour lui, faisant une référence à « une aide d'un milliard d'euros ». Il évoque également le parcours de sa connaissance Baptiste qui a été débauché par un cabinet de conseil suédois pour travailler au Grand Lyon et qui gagne désormais plus de 200 000 euros par an. Ces références circulent librement à table, comme si elles allaient de soi pour tous les convives. Ces sommes ne sont pas mentionnées dans le but d'impressionner, elles sont simplement partagées comme des informations ordinaires dans une conversation sur le travail. La réaction passive de Sophie n'exprime pas tant une incompréhension qu'un certain étonnement face à la légèreté avec laquelle ces références s'énoncent.

Cet étonnement prend tout son sens au regard de la scène LVR2, lors du repas chez Sophie où sa famille partage un gâteau qu'elle a apporté. Lorsque son frère lui demande combien il a coûté et qu'elle répond « 50 balles », la famille est visiblement surprise (« Wow ! », « Pour un gâteau ? »). La somme paraît excessive, même pour Noël. Plus tard dans la scène suivante LVR3, son frère lui confie que toute la famille s'organise pour lui permettre de poursuivre ses études en classe préparatoire (« Bah tu vois bien qu'on se serre la ceinture. Papa essaye même d'arrêter de fumer. »). Chez elle, l'argent est pesé et parfois source d'inquiétude. Pourtant, chez Hadrien un milliard d'euros est mentionné comme contexte et 200 000 euros comme étalon de réussite ordinaire.

Dans la scène LVR10, le frère d'Hadrien ne cherche pas à exclure Sophie, il parle simplement de son monde. Pourtant, Sophie se retrouve physiquement présente à cette table, mais uniquement comme spectatrice d'une aisance qu'elle ne partage pas. C'est cette désinvolture, comme manière d'utiliser dans les ressources, qui constitue un marqueur de classe. Acquise dès l'enfance au sein de la famille, elle confère certitude

de soi et aisance, que l'on identifie à l'excellence, tout en dissimulant ses conditions sociales de production (Bourdieu 1979b : 71). Les membres des classes dominantes entretiennent avec l'argent un rapport de familiarité qui leur est si naturel qu'il n'est pas besoin de l'introduire avec retenue. Cette liberté à l'égard de la possession est une affirmation de position : ceux qui n'ont qu'à être pour être excellents n'ont pas besoin de le démontrer (Bourdieu 1979b : 286). Chez la famille d'Hadrien, cette position se manifeste par une aisance matérielle stabilisée : logement spacieux, table soigneusement dressée, qualité des objets. Rien n'est excessif ni démonstratif, mais tout indique une sécurité économique suffisamment consolidée pour ne pas avoir besoin d'être exhibée.

C'est une question sur le bio qui illustre le plus profondément cette structure, car elle ne porte plus seulement sur ce qu'on possède, elle touche à la façon dont la famille d'Hadrien perçoit le monde et les autres. Lorsque la mère demande « Vous êtes passés au bio, c'est ça ? » et commente « Bah enfin, qui a encore envie de manger de la viande bourrée d'antibiotiques ? », elle projette sur la famille de Sophie une logique de choix conscient et de transition volontaire, comme si l'agriculture biologique était une option naturellement accessible à tous ceux qui en auraient la volonté. Cette disposition est le produit d'une distance socialement produite à la nécessité, qui rend possible un rapport désintéressé au monde (Bourdieu 1979b : 57-58). C'est la vision du monde d'une classe qui dispose d'assez de capital économique pour transformer ses contraintes en préférences. Les classes dominantes peuvent se permettre de penser leur rapport aux choses en termes de valeurs éthiques précisément parce que la contrainte matérielle ne se pose pas pour elles dans les mêmes termes. La réponse de Sophie opère un déplacement radical : « Disons que c'est plus compliqué de passer au bio comme ça d'un coup. Ils amorcent la transition par le raisonné, mais bon, ça coûte cher et ça demande plus de main-d'œuvre et on n'en trouve pas. ». Elle ne répond pas sur le registre du choix mais sur celui de la contrainte structurelle. La soumission à la nécessité exclut les intentions proprement esthétiques, qui ne sont accessibles qu'à ceux dont les conditions d'existence sont suffisamment affranchies de l'urgence matérielle (Bourdieu 1979b : 438). Les deux femmes ne parlent pas ainsi de la même réalité.

Cet écart de réalité culmine dans l'échange sur « la mixité sociale », où la violence symbolique apparaît le plus explicitement. C'est immédiatement après la réponse de Sophie sur les contraintes économiques de ses parents que le père réagit : « Comme quoi, il y a tous les profils dans votre lycée. ». Le frère juge ensuite « salutaire » que les grandes écoles s'ouvrent à tout le monde et la mère abonde dans son sens : « S'il n'y a pas un peu de mixité, il n'y a pas de vivre ensemble. ». Ces formules, en apparence généreuses, construisent Sophie comme en exception, en anomalie qui mérite d'être célébrée, sans que personne autour de la table, à l'exception d'Hadrien, ne réalise qu'elles la réduisent à une catégorie. Lorsque Sophie demande : « Vous voulez dire que je représente la diversité ? », elle nomme explicitement ce que les autres ne voient pas. Le fait même que la famille puisse se permettre de juger salutaire l'ouverture du système indique qu'elle en est la bénéficiaire. Ce faisant, la famille affirme sa position dominante sans en avoir conscience. C'est précisément cette bienveillance qui constitue le mécanisme de la violence symbolique. La domination ne peut s'accomplir ouvertement et doit se dissimuler sous des formes euphémisées qui nient pratiquement la violence potentielle, se faire méconnaître pour se faire reconnaître (Bourdieu 1980 : 216-217). Celui qui est en position de donner possède également le pouvoir de donner, et c'est dans cet écart entre l'intention déclarée et l'effet produit que réside la domination (*ibid.*). La famille d'Hadrien ne cherche pas à blesser Sophie, et c'est précisément ce qui rend la domination efficace. Les dominants ne perçoivent pas leur propre domination comme telle, parce qu'ils ont appris à tenir leur point de vue particulier pour une vérité universellement reconnue. C'est ce que la révèle la réplique du frère (« On s'intéresse à Sabine... à Sophie. ») qui, en se trompant de prénom, montre que l'intérêt porté à Sophie est moins personnel que catégoriel : elle n'est en réalité pas tant une personne à cette table qu'une représentante d'une catégorie sociale.

Ce que la famille d'Hadrien ne perçoit pas, c'est la trajectoire réelle de Sophie. Elle est boursière, venue de monde rural, contrainte de vivre en internat pour poursuivre ses études, c'est-à-dire issue d'un espace social que la famille d'Hadrien ne connaît pas. Cette réalité transparaît lors d'une manifestation agricole (LVR4) où Sophie croise une institutrice qui confie : « Chez moi, c'est le maire qui fait le transport scolaire pour les gamins, sinon on ferme l'école. T'imagines ? Ça va droit dans le mur leur système, ça bousille la vie de tout le monde. ». Cette remarque situe Sophie dans un monde où

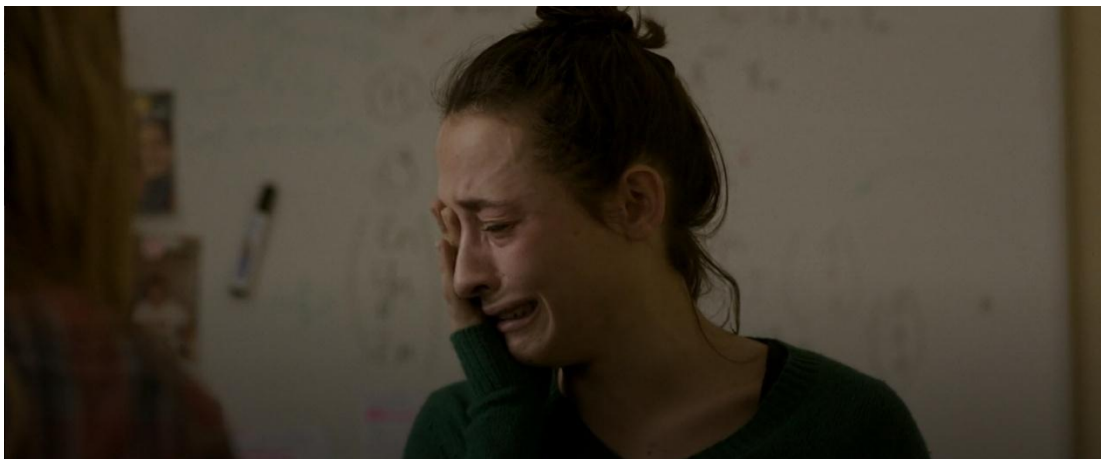
les services publics sont fragiles, où la mobilité est contrainte, suggérant ainsi que ce qui est tenu pour acquis par les classes dominantes est en réalité le produit de luttes quotidiennes. Cette contrainte matérielle est précisément ce que la distance à la nécessité de la famille d'Hadrien ne leur permet pas de percevoir.

C'est cette même réalité que Sophie défend lors d'une conversation avec Diane (LVR6) après une représentation théâtrale. Sophie établit un rapprochement entre les personnages de la pièce et le mouvement des gilets jaunes : « C'était des femmes du peuple et elles voulaient défoncer le système. Elles me font penser à des gilets jaunes. » Diane rejette immédiatement le parallèle : « Je vois pas le rapport. Bah les gilets jaunes, c'est des fachos », « ils profitent que les gens soient paumés pour défendre leurs petits intérêts. ». Lorsque Sophie répond que « c'est un peu plus compliqué que ça », Diane maintient sa position en invoquant que les gilets jaunes sont majoritairement d'extrême droite. C'est alors que Sophie lui répond : « Tu sais ce que c'est de boucler ton mois avec un SMIC ? Tu fais quoi toi, avec tes 1200 balles par mois quand t'as payé ton loyer ? Tes courses au Lidl, tes clopes, ton gaz, ton portable, ton essence ? Hein ? Tu fais comment quand la fin du mois, c'est le 10 ? Tu crois que tu peux aller au théâtre le week-end ? Partir en vacances dans les Landes ? ». Cette réplique expose la distance entre les deux jeunes femmes. Diane analyse la précarité de l'extérieur, affirmant qu'« en province, ça va, les loyers sont moins chers », sans percevoir que les loyers moins chers ne signifient pas un budget disponible plus important, mais simplement des contraintes différemment réparties. Sophie décrit une réalité dans laquelle chaque euro est affecté avant même d'être dépensé.

Ce dialogue illustre également l'impossibilité de convertir un capital économique limité en d'autres formes de capital, comme expériences culturelles, sorties, voyages, pratiques qui ont précisément permis par exemple à Diane et Hadrien de développer les dispositions tacites que la classe préparatoire valorise. Sophie accède à cet environnement pour la première fois, tandis que ses camarades y ont été exposés depuis l'enfance. C'est cette accumulation différée qui explique, en partie, les difficultés qu'elle rencontre dans le champ académique.

## 2.2. L'aisance qui ne s'apprend pas

La scène LVR1 s'ouvre dans la chambre de Sophie, immédiatement après qu'elle a reçu une très mauvaise note, un 5,5/20, lors de son dernier cours. Elle apparaît contrariée et fait ses valises. Lorsque Diane entre et lui demande ce qu'elle fait, Sophie répond qu'elle part. Diane tente de la retenir et l'encourage à ne pas baisser les bras. Sophie lui retorque que c'est facile à dire pour elle, sous-entendant que, contrairement à Diane, elle n'arrive jamais à obtenir de bonnes notes. Sophie explique qu'elle se sent « comme une merde » : elle travaille sans cesse depuis des mois, mais malgré tous ses efforts, elle se sent bloquée, incapable de progresser. L'année précédente, dans son ancien lycée, elle comprenait tout, résolvait tout, et ses camarades lui enviaient ses notes. Aujourd'hui, après tout ce travail et ses efforts constants, elle se sent perdue. Diane lui propose ainsi un joint qu'elle a avec elle pour essayer d'apaiser Sophie.



*Image 8. La Voie royale (00:36:39)*

La décision de Sophie de partir ne résulte pas d'un choix rationnel pesant le pour et le contre, mais illustre la continuité de son habitus dans un champ académique nouveau. Il s'agit d'un effet d'hystérésis où les dispositions forgées dans un contexte antérieur continuent de structurer les pratiques dans un champ qui ne leur correspond plus, et ne se révèlent pleinement que lorsque le contexte d'utilisation diffère de celui dans lequel elles ont été acquises (Bourdieu 1979b : 122). Les dispositions que Sophie a incorporées dans son lycée d'origine, un environnement où un travail acharné suffisait pour exceller, ne répondent plus aux exigences du nouveau champ, ce qui produit une inadéquation entre son habitus et le champ. Sophie doit constamment anticiper et s'adapter, tandis que ses camarades s'appuient sur leur sens du jeu qui leur permet

d'évoluer dans ce champ avec aisance. Cet effort constant d'adaptation épuise Sophie car, malgré des mois de travail intensif, elle ne comprend pas pourquoi rien ne fonctionne.

Cette expérience représente un déclassement symbolique pour Sophie. Elle n'a pas objectivement perdu de position sociale, mais elle a perdu la position de distinction qu'elle occupait dans son ancien lycée. Dans son établissement précédent, elle était l'« intello ». Elle comprenait rapidement les énoncés, résolvait les problèmes efficacement et son capital scolaire, c'est-à-dire ses performances et sa maîtrise des exigences scolaires, se transformait en capital symbolique reconnu par ses pairs et ses enseignants. Dans une classe préparatoire, ses stratégies habituelles ne suffisent plus, le rythme des cours et les exigences sont différents.

La présence de Diane met en évidence cette inadéquation. Contrairement à Sophie, elle obtient de très bons résultats dans ce même environnement scolaire, sans que cela semble lui demander le même effort. Elle peut même se permettre de consacrer du temps à des cours de théâtre, tandis que Sophie doit concentrer toute son énergie à étudier. Ce qui distingue les deux jeunes femmes n'est ni la volonté ni même l'intelligence, mais l'aisance. Cette disposition incorporée permet de se déplacer dans un champ comme si tout y était naturel. L'aisance manifeste un rapport à la culture qui porte le moins les traces visibles de sa genèse, qui n'a rien d'« appris », d'« étudié » ou de « scolaire », et qui apparaît ainsi comme légitime précisément parce qu'il dissimule les conditions sociales de son acquisition (Bourdieu 1979b : 73).

Cette dissimulation apparaît concrètement dans la scène LVR5 où, après un concours blanc, Sophie est classée parmi les derniers. Elle explique devant le jury qu'elle ne comprend pas ce qui s'est passé : « Je me sentais prête, sincèrement. ». Sa professeure de sciences physiques, Claire Fresnel, lui répond : « C'est bien le problème », « vous avez un profil très scolaire, vous manquez d'autonomie. ». Puis elle ajoute que Diane « a des facilités » que Sophie n'a pas et décrit Diane comme « un premier violon », avant de conclure : « Vous, je ne sais pas ce que vous visez, mais ce ne sera pas la classe étoile. Vous n'avez pas l'envergure. ». Ce que le jury présente comme un manque individuel, notamment l'envergure ou l'autonomie, ne peut pourtant être formulé avec précision. Cela se révèle également dans la scène LVR7 lors d'une colle de physique. Dans cette scène, Fresnel attribue à Sophie la note de 12,5 et

commente : « Vous y êtes presque, Sophie. Travaillez avec méthode, c'est laborieux, maintenant il faut prendre de la hauteur. ». Face à l'incompréhension de Sophie, qui demande ce que signifie cette attente, elle répond : « Être moins scolaire, là, vous êtes collée aux énoncés. Vous trouvez ce petit quelque chose qui fait la différence, qui fait qu'on atteint un autre niveau, appelez ça l'inventivité, la grâce, je m'en fous. ». L'incapacité de la professeure à nommer ce qu'elle exige illustre précisément la nature de ce qui manque à Sophie. Il ne s'agit pas d'un savoir transmissible, mais d'une disposition qui s'incorpore au fil d'une socialisation.

Dès la scène LVR1, lorsque Sophie retorque à Diane « facile à te dire ça », elle signale qu'elle a progressivement pris conscience que Diane occupe une position plus assurée et moins contrainte que la sienne. Diane peut encourager Sophie à s'accrocher précisément parce que sa propre position dans le champ n'est pas soumise aux mêmes contraintes. Cette perception se précise lorsque Diane annonce qu'elle quitte l'institution (LVR8) : « Ça me nourrit pas, c'est juste une course débile. Tu vois pas qu'on est pris dans un système ? Ma vie, elle est ailleurs, c'est clair. ». Sophie lui répond alors : « Tu peux te le permettre, toi. T'es douée pour tout. Quoi que tu fasses, tu retombes sur tes pattes. Et moi, j'ai que ça. » Cette liberté de Diane de quitter la classe prépa ne relève pas d'un simple choix individuel ni de ses seules compétences, mais présuppose la capacité de se déplacer d'un champ à un autre sans perdre pied. Diane dispose d'un volume suffisant de capital symbolique, culturel et probablement économique pour que le conservatoire et le théâtre constituent des alternatives réelles. À un volume donné de capital hérité correspond un ensemble de trajectoires possibles objectivement offertes à un agent (Bourdieu 1979b : 122), ce qui explique que certaines dispositions peuvent rester sans efficacité dans un champ donné, mais prendre toute leur force dans un autre. Sophie, en revanche, est strictement contrainte par son capital limité. Son capital est essentiellement scolaire, et ce capital se convertit difficilement dans nouveau champ. « J'ai que ça » reflète ainsi une trajectoire qui n'offre objectivement pas d'autres possibles.

Ce sont précisément ces ressources qui rendent également possible l'affaiblissement de l'*illusio* chez Diane dans le champ des classes préparatoires. L'*illusio* est définie comme la croyance dans le jeu et ses enjeux, condition indispensable de tout investissement dans un champ (Bourdieu, Wacquant 1992 : 98). Diane jouait et bien

jouait dans ce champ, mais elle ne croit plus pleinement à la valeur du jeu lui-même, préférant désormais investir ses ressources dans le champ artistique, comme le conservatoire ou le théâtre. Sophie, elle, ne peut pas se permettre ce doute : son origine sociale et son capital essentiellement scolaire font que l'investissement dans ce champ n'est pas une option parmi d'autres, mais une nécessité. Douter du jeu reviendrait à remettre en cause les fondements mêmes de sa trajectoire et les investissements déjà engagés.

Si Sophie est contrainte par l'absence d'alternatives, cela ne signifie pas pour autant que ceux qui semblent évoluer avec aisance dans ce champ en sont exemptés de pression. Lors d'une visite chez Hadrien (LVR9), celui-ci évoque à Sophie la pression et la compétitive des concours : « Il m'a manqué un demi-point et je me retape une année. ». Ce demi-point dit l'impitoyabilité du système où une infime différence suffit à rendre vaine une année entière de travail. Il ajoute que « le concours, c'est dans un an, mais ça a déjà commencé. On devient un peu le coureur de fond, pas le sprinter. ». Le champ académique ne se limite ainsi pas au moment de l'épreuve et n'exige pas un effort ponctuel mais un investissement continu, sans fin ni pause possible.

Lorsque Hadrien sort sa cigarette électronique de son tiroir, Sophie aperçoit qu'il est rempli de médicaments et s'exclame : « T'es pharmacien ou quoi ? ». Hadrien lui propose d'en prendre également. Parmi les médicaments figurent des corticoïdes, de la Synapsine, et un médicament prescrit pour les troubles de l'attention avec hyperactivité. Ces substances lui permettent probablement de maintenir son éveil, sa concentration et son attention sur des tâches prolongées. Le tiroir d'Hadrien, rempli de médicaments, témoigne des moyens mobilisés pour soutenir le rythme imposé par l'institution. Lorsque Sophie lui demande où il se les procure, il répond « c'est secret », indiquant qu'ils sont obtenus hors prescription. Cela indique qu'il est prêt à prendre des mesures poussées pour maintenir sa performance dans un champ qui n'admet pas l'arrêt. Lorsque Sophie lui fait remarquer son aisance, il répond : « Et si tout ça n'avait aucun prix ? » Sa réponse, c'est celle de quelqu'un qui se sent déjà payé le prix, qui continue de le payer et qui doute que ce prix ait un sens. L'aisance qu'il incarne aux yeux de Sophie dissimule une réalité inverse : la pression n'est pas absente, elle est simplement mieux cachée, à travers des médicaments de performance ou des stratégies d'apaisement, comme le joint ou la cigarette électronique.

Enfin, Sophie choisit une autre voie. Elle quitte la classe préparatoire pour intégrer une université ordinaire et préparer seule le concours de Polytechnique avec l'aide d'Hadrien, ce qu'elle réussit. Son parcours suggère que ce ne sont pas ses capacités qui étaient insuffisantes, mais que les exigences implicites de la classe préparatoire ne correspondaient pas à son habitus.

### 3. *Les Grands Esprits* : l'institution comme instrument de reproduction

La première partie de l'analyse du film s'appuie sur la scène qui met en présence François Foucault lors de son premier jour au collège Barbara. Cette scène a été retenue car elle constitue un moment de collision entre deux mondes institutionnels : en donnant à voir comment les codes, les attentes et les rapports à l'autorité diffèrent radicalement d'un établissement à l'autre, elle permet d'analyser comment le film représente les marqueurs de classe à l'échelle institutionnelle, structurant les conditions dans lesquelles l'enseignement peut ou ne peut pas avoir lieu.

La seconde partie de l'analyse porte sur la scène qui met en présence François et Seydou, l'un des élèves les plus turbulents de la classe, autour d'une demande apparemment anodine d'aller aux toilettes. À travers cette interaction, le film donne à voir comment un élève a intériorisé les limites que le système lui a imposées, permettant d'examiner comment la domination institutionnelle structure non seulement les interactions entre personnages, mais aussi le rapport qu'un élève entretient avec lui-même et avec l'institution.

#### 3.1. Deux mondes, un système

La scène LGE2 s'ouvre sur les couloirs du collège Barbara, où François Foucault commence son premier jour en tant que professeur de français. Les couloirs sont bruyants et les élèves s'interpellent librement entre eux. Lorsque François leur demande de se calmer, personne ne réagit. Il salue les élèves qui passent devant lui à l'entrée de la classe, mais presque aucun ne lui répond. Un seul élève lui rend son salut, brièvement, sans s'arrêter. Les élèves se déplacent avec une posture décontractée, en t-shirts et survêtements, tandis que François porte un costume. Une fois en classe, le bruit ne cesse pas. François répète « Silence ! », de plus en plus fort. Le calme revient parfois brièvement, avant de céder à nouveau au bruit. Lorsque François se présente, les visages des élèves restent ennuyés : certains élèves sont avachis sur leur chaise, d'autres regardent ailleurs ou ne montrent aucun signe d'écoute. La séance se conclut par un malentendu : lorsque la sonnerie retentit, François retient les élèves (« Qui vous

a demandé de vous lever ? »), soupçonnant l'un d'eux d'avoir volé son téléphone (« Personne ne sortira d'ici avant que j'aie récupéré mon téléphone. »). Les élèves protestent qu'ils ont un autre cours, mais François maintient sa position : « Aucune importance, asseyez-vous, et silence, et j'attends. ». C'est alors que le téléphone sonne dans sa propre sacoche et les élèves réagissent en quittant la classe : « Vous croyiez qu'on était des voleurs ? ». François tente de minimiser, mais personne ne s'en préoccupe. Avant de partir, Seydou lui lance : « Monsieur, vous êtes là pour combien de temps ? », ce à quoi François lui ordonne de sortir.



*Image 9. Les Grands Esprits (00:14:31)*

Tout au long de la scène, il apparaît que l'autorité institutionnelle de François ne suffit pas à produire la légitimité symbolique nécessaire pour être reconnu comme figure d'autorité dans ce champ spécifique. L'autorité pédagogique ne découle pas automatiquement du titre ou de la fonction : elle suppose, comme condition sociale de son exercice, une reconnaissance minimale de la part de ceux à qui elle s'adresse (Bourdieu & Passeron 1970 : 26). Or, cette reconnaissance fait ici défaut. L'incident du téléphone n'aide pas à apaiser la situation : en suspectant implicitement ses élèves de vol, François recourt à une forme d'autorité fondée sur la suspicion. Pour les élèves, cette méfiance apparaît comme injustifiée et suggère que François les perçoit à travers un regard social sur la banlieue plutôt que comme des individus. La question finale de Seydou (« Vous êtes là pour combien de temps ? ») suggère en retour la même chose : un enseignant qui ne les reconnaît pas ne peut pas être reconnu par eux. François est ainsi perçu comme un étranger de passage, dont la présence dans ce champ est provisoire.

Cela contraste avec la scène LGE1 qui s'ouvre sur le lycée Henri-IV : une salle de classe élégante, aux hauts plafonds, dans un bâtiment ancien et prestigieux du centre de Paris. Les élèves y sont assis calmement, les affaires posées sur les tables, dans un silence qui n'a pas besoin d'être imposé. Là où François doit répéter « Silence ! » sans effet, ici l'ordre va de soi. Bien que ces deux établissements du même système éducatif national ne diffèrent en apparence que par leur localisation, ils appartiennent pourtant à deux mondes sociaux distincts.



Image 9. *Les Grands Esprits* (00:01:39)

À Henri-IV, l'autorité de François semblait aller de soi : les élèves étaient attentifs et le silence était respecté sans qu'il soit nécessaire de le réclamer. Au collège Barbara, cette reconnaissance automatique n'existe plus. Les élèves sont habitués à des enseignants qui crient après eux, qui menacent, sans que cela n'entraîne toujours de conséquences décisives. L'école elle-même ne représente pas pour eux un espace dont il faudrait préserver la légitimité. Contrairement aux élèves d'Henri-IV, pour qui l'institution scolaire constitue un passage reconnu vers une position sociale valorisée, les élèves de Barbara n'ont pas les mêmes raisons de croire au jeu et d'en accepter les règles. Dans ce contexte, l'autorité se réduit à un rapport de force pur, dépourvu de la croyance partagée qui lui donnerait sa dimension symbolique. Le titre de professeur ne confère donc pas automatiquement l'autorité, celle-ci doit être gagnée autrement, selon une logique que François n'a pas encore saisie.

Au-delà de la question de l'autorité, la scène LGE2 donne à voir un écart culturel qui se manifeste dès l'appel des élèves. Lors de cet appel, François tombe sur le nom d'une élève : « Donia Ionesco. Ionesco, ça s'oublie pas, ça ». Donia lui demande

simplement : « Pourquoi ? », et François répond : « Mais c'est un grand auteur, Ionesco, Eugène. ». Mais cette référence ne dit rien à Donia, ni à personne d'autre dans la classe. Ce silence n'est pas de l'indifférence : il signale l'absence d'un capital culturel spécifique que François tient pour acquis parce qu'il a toujours évolué dans des espaces où ce capital était la norme.

François semble également éprouver une certaine difficulté avec des noms qui lui sont peu familiers (Fanta Sibby, Awal Sissoko). La scène LGE3 l'illustre plus clairement. Dans cette scène François est assis chez lui avec une liste d'élèves et il s'entraîne à mémoriser les noms à voix haute. Il commence par « Auré...Aurélie Patience Dia... » avant d'admettre pour lui-même : « Non, j'ai triché, je l'ai lu. ». Il repart : « Akouri... Mahmoud Khan. Dieumerci Zingi Vuale Kina. ». C'est sur ce nom qu'il bascule dans le jeu pour mieux mémoriser (« Dieumerci Zingi Vuale Kina, vous changez de place avec Aurélie Patience Diallo qui va se mettre à la place de Seydou Ndombele Wampassi. Vous avez compris ce que j'ai dit, Dieumerci Zingi Vuale Kina ? »). Il continue : « Vous avez besoin de... Attention, Mahmoud... Mahmoud... », mais le nom ne lui revient pas. Il conclut, légèrement agacé : « C'est pas possible ! ». Ces noms, courants dans les familles d'origine africaine ou maghrébine, qui sont majoritairement représentées au collège Barbara, contrastent avec ceux de ses anciens élèves à Henri-IV, tels qu'on les entend dans la scène LGE2 : Antoine, Anna, Louise, Pénélope Léger, Justine Lefranc. L'effort que ces noms lui demandent illustre ainsi également la distance sociale et culturelle entre ses deux espaces académiques.

De même que François présumait un capital culturel partagé avec la référence à Ionesco, il présume également un rapport familier à la langue normée en proposant une dictée comme premier exercice d'évaluation. Pour lui, la dictée est probablement un exercice de routine, qu'il a vraisemblablement pratiqué tout au long de sa carrière sans jamais provoquer de réaction particulière. Pourtant, au collège Barbara, la réaction des élèves est immédiate et collective : protestations sonores, expressions de contrariété, refus ouvert. Même pendant l'exercice, certains copient sur leur voisin, d'autres regardent autour d'eux avec un air égaré, d'autres encore n'écrivent pas du tout. Cette réaction prolonge ce qui avait déjà été observé à propos de l'autorité : le rapport de ces élèves à l'école n'est pas celui que François présume. C'est précisément cet écart de rapports à l'institution scolaire qui est à l'origine du conflit.

En arrière-plan, durant la dictée, résonne la voix du professeur de mathématiques Gaspard Goupil, qui crie depuis la classe voisine, menaçant d'expulser un élève. Les élèves de François réagissent avec amusement. Pour eux, c'est le quotidien. Cela suggère que la difficulté de François n'est pas exceptionnelle, les autres enseignants sont également régulièrement confrontés aux mêmes situations, où le recours au rapport de force pur produit les mêmes effets : une autorité qui ne s'impose pas et une relation pédagogique qui peine à s'établir.

Face à des élèves qui ne réagissent ni aux demandes ni aux menaces, l'institution recourt au conseil de discipline<sup>3</sup> comme principal mécanisme de régulation. Cela apparaît à la cantine dans la scène LGE4, où François est attablé avec Gaspard et Chloé, professeur d'histoire-géographie. Gaspard raconte avec une certaine ironie qu'une inspectrice lui a reproché le faible niveau de ses élèves et lui demande de le faire coïncider avec les exigences nationales, ce qui l'amuse. Sébastien, le professeur d'éducation physique, passe près d'eux et mentionne en passant avoir donné son « premier CD », il ajoute : « Je crois que j'ai inauguré la saison. ». François est surpris (« Il y en a souvent ici ? ») et Gaspard lui répond : « Parfois t'en as trois dans la journée, parfois t'as rien pendant une semaine ou quinze jours. C'est rare. C'est par période, quoi. ». Chloé ajoute que c'est souvent quand ils sont crevés en hiver. François confie alors qu'à Henri-IV, il n'y en a pas.

Ce sentiment d'épuisement ne se limite pas à des remarques en salle des professeurs. Dans la scène LGE5, François croise Chloé dans le couloir et remarque qu'elle pleure. Elle lui confie : « Tous les ans à la rentrée, je me dis que je vais me faire des merveilles, que ça va aller, et tous les ans c'est pareil. [...] Si je suis trop gentille, ils marchent dessus, si je suis trop dure, ils se braquent. Je ne sais plus comment les prendre. ». Sa formulation met en évidence une contrainte structurelle : dans un champ où l'autorité n'est pas reconnue, l'énergie des enseignants se consume sur la discipline plutôt que sur les apprentissages. C'est en ce sens que la domination institutionnelle ne pèse pas seulement sur les élèves, elle contraint également les enseignants, enfermés dans des rapports de force qu'ils n'ont pas les moyens de transformer.

---

<sup>3</sup> Conseil de discipline, instance réunie au sein d'un établissement scolaire pour statuer sur le cas d'un élève dont le comportement justifie une sanction pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive.

Ce qui est rare ou même inconnu à Henri-IV, comme les conseils de discipline, la pression des inspecteurs, l'épuisement saisonnier, constitue ici le quotidien ordinaire des enseignants. L'ironie de Gaspard face aux exigences de l'inspectrice illustre l'absurdité de ces exigences. Pour lui, ces élèves ne peuvent tout simplement pas y répondre. Mais cette exigence suggère quelque chose de plus profond sur le système lui-même : en imposant des normes uniformes à des établissements dont les réalités sont radicalement différentes, il présuppose une égalité qui n'existe pas.

François sait jouer, mais pas à ce jeu-là. Son sens du jeu, incorporé pendant des décennies dans les champs académiques les plus élitistes, devient dans ce nouveau contexte un obstacle plutôt qu'un atout. Il dispose du bon capital dans le mauvais champ.

### 3.2. L'école qui limite

Dans la scène LGE8, Seydou interrompt le cours en demandant à aller aux toilettes : « Monsieur, j'ai envie de pisser ! ». François répond : « Je vous demande, pardon ? ». Seydou insiste : « Je jure sur la tête de ma maman, j'ai envie de pisser. ». François choisit de transformer la demande en exercice de grammaire : « Quelle est la fonction du groupe de phrase "sur la tête de ma mère ?" ». Il explique ensuite que ce groupe est un complément circonstanciel de lieu et qu'il est rattaché au verbe *pisser*. François continue son analyse et modifie l'ordre de la phrase pour la rendre plus claire : « C'est un groupe mobile, ce qui nous donne "j'ai envie de pisser" où "sur la tête de ma mère". Alors moi, je ne suis pas sûr que votre mère apprécierait. ». Visiblement agacé Seydou réagit « Il dit quoi, là ? », mais François se défend immédiatement en disant « Ah non, moi, je n'ai rien dit, c'est vous. ». À ce moment-là, l'alarme incendie retenti. Tous les élèves sortent, sauf Seydou, qui reste assis. François lui demande de sortir à plusieurs reprises : « Sortez, c'est obligatoire ! », « sortez maintenant ! ». Puis, voyant que Seydou ne bouge pas, il remarque la gravité de la situation : « Et si cette fois, ce n'était pas un élève qui avait déclenché l'alarme, hein ? S'il y avait vraiment le feu ? ». Seydou refuse toujours de bouger et finit par répondre : « Et pourquoi vous parlez mal de ma mère ? », ce à quoi François répond « Je n'ai pas mal parlé de votre mère », « je ne me suis absolument pas pris à votre mère. ». Puis il explique qu'il s'agissait d'un exercice de grammaire. Il ajoute enfin que Seydou pourrait réussir : « Ça peut être très simple, Seydou, vous écoutez en classe, vous faites le travail qu'on vous demande, et

tout ira bien, vous verrez. Vous aurez même de bonnes notes. ». Seydou reste alors blasé (« Ce n'est pas possible », « parce que je suis idiot »).



*Image 10. Les Grands Esprits (00:44:10)*

Cette scène illustre un décalage qui dépasse la simple question linguistique. Lorsque Seydou interprète l'exercice de grammaire comme une insulte, ce n'est pas par manque de compréhension mais parce que dans son expérience, le langage de figures d'autorité a en fait toujours été direct et personnel, rarement neutre ou analytique. François tente de lui expliquer : « Je vous ai fait un exercice de grammaire, un peu ironique, pour faire entendre que, dans certaines phrases, on ne dit pas tout à fait ce qu'on croit dire. La grammaire, ça nous aide à comprendre ce qu'on dit. C'est important. ». Pour François, le langage constitue un objet qui peut être observé de l'extérieur, manipulé, analysé. Pour Seydou, le langage engage directement celui qui parle.

Ce rapport au langage est le produit d'un environnement où les mots ont toujours eu des conséquences immédiates et concrètes. Et c'est précisément cet environnement qui explique pourquoi Seydou croit profondément être un idiot. Cette conviction s'est construite au fil des mauvaises notes, des exclusions, des remarques humiliantes. Ainsi, la réponse de Seydou en dit plus sur sa trajectoire que sur ses capacités réelles. François sait d'où vient la réponse de Seydou, puisqu'il a lui-même, dans un moment de colère dans la scène LGE7, dit exactement la même chose à Seydou : « Vous êtes vraiment un idiot. Vous êtes un imbécile. Ce qui va se passer, c'est que vous allez vous faire exclure du collège, vous allez traîner dans la rue, vous allez dealer, voler, agresser, vous finirez en prison. Voilà, votre avenir. Et entre nous, c'est le seul dont vous êtes capable. Pauvre idiot. ». Ces mots ne sont pas simplement une remarque

déplacée prononcée dans la colère. Pour Seydou, ils sont le résumé de ce que l'institution lui a répété tout au long de sa scolarité. Ils n'ont pas seulement blessé Seydou, ils ont confirmé ce qu'il croyait déjà de lui-même.

Cette image de soi négative fonctionne ainsi comme un marqueur de classe. Il ne s'agit pas d'une caractéristique personnelle mais d'une limite incorporée, produite par une trajectoire sociale où rien n'a jamais suggéré que les choses pourraient être autrement. À force d'expériences répétées d'exclusion et d'échec, les limites objectives se transforment en « sens des limites », une conviction profonde et non consciente que certaines trajectoires, certaines réussites, certains espaces ne sont tout simplement pas pour soi (Bourdieu 1979b : 549). Les agents dominés finissent par s'attribuer ce que la distribution sociale leur attribue, par refuser ce qui leur est refusé, par ajuster leurs aspirations à leurs chances objectives et par se définir eux-mêmes comme l'ordre établi les définit (Bourdieu 1979b : 549). La réponse « parce que je suis idiot » n'est pas une description de soi : c'est l'intériorisation d'un verdict que l'institution a prononcé, répétition après répétition, jusqu'à ce qu'il devienne une évidence. Dans ce contexte, les sanctions (exclusions, conseils et rapports de discipline) perdent leur fonction disciplinaire. Elles ne motivent pas le changement, elles confirment au contraire que l'effort est inutile.

C'est précisément ce mécanisme que François commence à comprendre à partir de la scène LGE9, lors d'une conversation avec sa sœur. Dans cette scène, celle-ci explique le concept de résignation acquise : « Les élèves en échec scolaire, ils accumulent les mauvaises notes, les humiliations, donc ils se croient idiots. C'est ancré en toi quoi, profondément », et ainsi, « à force d'échecs », les élèves finissent par se résigner. La CPE Jeanne partage également ce point de vue à la cantine (scène LGE10), auprès de ses collègues avec qui elle déjeune, en affirmant : « Les élèves auront de meilleurs résultats si les enseignants croient en eux et en leurs progrès », « il n'y a pas de mauvais élèves. ». Cela contraste avec ce que le professeur de mathématiques Gaspard, en rejoignant ses collègues à la cantine, lâche : « Je déteste les 4<sup>e</sup> 5. Franchement, y a la moitié qui sert à rien. ». François aurait peut-être partagé ce sentiment en début d'année parce que dans la scène LGE6, lors d'une autre conversation avec sa sœur, il lui avait confié : « En face de moi, des élèves qui ne veulent rien apprendre, rien ! ». Dès cette scène sa sœur perçoit ce que François ne comprendra que plus tard parce

qu'elle répond : « S'ils ne veulent rien apprendre, c'est que c'est toi qui n'arrives pas à les intéresser. ». Cette remarque contient un déplacement fondamental : elle fait passer la responsabilité de l'élève vers l'enseignant, là où l'institution tend à traiter l'échec scolaire comme un défaut individuel plutôt que le produit de ses propres mécanismes.

François comprend ainsi qu'il vaut mieux motiver les élèves que les sanctionner. Cela se voit notamment lorsqu'il rend les dictées (LGE11), François souligne le progrès plutôt que le résultat : « Youssef, c'est bien. Continuez. 11 », « Awal, encore des efforts à faire, ça progresse. 8 », « Vicard, c'est beaucoup mieux, ça. Encore insuffisant, mais beaucoup mieux. 9 ». Lorsqu'il arrive aux copies de Seydou et Marvin, tous deux ont obtenu 18. François sait qu'ils ont en réalité photographié ses notes de correction et travaillé à partir d'elles. Il choisit pourtant de fermer les yeux en commentant ses travaux (« Excellent ! », « C'est extraordinaire ! »). Ce regard sur le progrès plutôt que sur l'insuffisance traduit un déplacement fondamental dans sa pratique pédagogique. François ne cherche plus à mesurer un écart par rapport à une norme, il cherche à créer les conditions pour que chaque élève avance. Ce faisant, il ne cherche plus l'excellence d'une élite scolaire mais la réussite de l'ensemble de sa classe, et même de ses élèves les plus en difficulté. Il rompt ainsi avec une logique institutionnelle qui tend à tenir tous les échecs pour constitutifs d'une relation où les torts incombent toujours en totalité à l'élève (Bourdieu & Passeron 1970 : 138-139).

C'est précisément cette logique qu'illustre la scène LGE12. Les résultats de la classe de François ne passent pas inaperçus. Gaspard s'exclame : « Dis donc, François, les notes de tes élèves sont excellentes. Maintenant, ce sont des délires. Seydou – 16, 19, 17. Maya – 20. ». Pour certains collègues, de tels résultats semblent tout simplement impossibles, l'idée que ces élèves aient réellement progressé ne s'impose pas d'elle-même. L'autre collègue Sébastien suppose même le piratage (« Ils t'ont piraté le compte, ça arrive. ») et Gaspard la triche (« Ou alors, ils trichent ? »). François réfute l'un et l'autre. Gaspard ironise alors : « François transforme nos illettrés en futurs prix Nobel de littérature. Respect. Je dois être incompetent. T'es mon héros, François. ». Sébastien amplifie l'ironie : « Ça, c'est des méthodes Henri-IV, hein. Tu vas pas le comprendre. ». Pour eux, reconnaître la réussite de François impliquerait reconnaître que leur propre approche produit l'échec qu'ils attribuent aux élèves. Ce faisant, ils

illustrent cette logique institutionnelle où le professeur ne saurait remettre en question ses propres pratiques sans faire s'écrouler la fiction qui lui permet d'enseigner au moindre coût, c'est-à-dire comme on lui a enseigné (Bourdieu & Passeron 1970 : 141). C'est précisément cette fiction que leurs réactions cherchent à préserver. Elle illustre en même temps la catégorie dans laquelle ces élèves ont été enfermés (« Nos illettrés »). Ce mot range les élèves de Barbara dans une catégorie définie non par leurs capacités réelles mais par leur origine sociale. Gaspard voit des élèves qui ne peuvent pas réussir et cette conviction fonctionne également parce qu'elle est partagée : les élèves eux-mêmes ont fini par la croire, ce qui la rend d'autant plus difficile à remettre en question.

C'est cette même logique qu'illustre la scène LGE13, où Seydou comparaît devant un conseil de discipline après s'être pris en photo sur le lit du roi lors d'une sortie à Versailles. Goupil l'interpelle : « Tu te rends compte du manque de respect ? », « On va dire voilà, ils sont comme ça les gamins de banlieue. C'est à cause de comportement comme ça qu'on ne fait pas des sorties. Tu pénalises tout le monde. ». Goupil transforme ainsi un acte individuel en propriété collective. Seydou ne représente plus lui-même, il représente une catégorie « les gamins de banlieue » dont le comportement confirme ce que l'institution pensait déjà. Et pourtant, la réponse de Seydou, la raison pourquoi il le faisait (« Je voulais me faire remarquer. ») dit autre chose. Sans excuser le comportement, elle suggère que derrière la transgression se cache quelque chose plus simple : un désir d'existence. Ayant intériorisé que les voies légitimes de la reconnaissance ne sont pas pour lui, Seydou cherche à être vu par d'autres moyens que l'institution ne reconnaît que comme des fautes.

La scène LGE14 marque le moment où François cesse d'observer le fonctionnement de l'institution pour le remettre ouvertement en question. Après l'exclusion de Seydou à la suite de son conseil de discipline, François prend la parole devant ses collègues : « Je suis frappé par le nombre de CD qu'il y a eu au collège depuis la rentrée. », « L'exclusion était-elle vraiment une solution ? ». Gaspard répond que les exclusions ne se font pas par plaisir et François réplique : « Pas par plaisir, bien sûr, mais parfois facilité. ». Puis il poursuit : « Pour une minorité, l'exclusion peut s'avérer salutaire. Pour la majorité, ça les conduit à la déscolarisation. Les élèves ont besoin d'un métier, pas d'un casier. ». Goupil s'emporte, accuse François de se poser en héros, avant de

conclure : « Dès qu'on t'a vu arriver ici, on a vu tout de suite que t'allais droit dans le mur. T'es très mal placé pour ça. ». La critique de François est vécue non comme une réflexion pédagogique mais comme une attaque personnelle. Car reconnaître que l'exclusion conduit à la déscolarisation impliquerait de reconnaître que leurs propres pratiques ont contribué à produire ce qu'ils déplorent. L'institution se protège en faisant de François un étranger plutôt qu'en interrogeant ses propres mécanismes.

Et c'est précisément ce que le film donne à voir comme limite de toute transformation individuelle. François peut changer sa pratique, mais il ne peut pas changer le champ dans lequel il opère. En cherchant néanmoins les textes réglementaires pour permettre le retour de Seydou, le film montre que cela produit des effets, non pas sur l'institution, mais sur ceux qui la traversent.

## Conclusion

Ce travail a analysé, à travers trois films français contemporains, *Le Brio*, *La Voie royale* et *Les Grands Esprits*, la manière dont ces films représentent les tensions qui traversent la société française autour de la question de l'égalité des chances. En choisissant de situer leurs récits dans des institutions éducatives, leurs auteurs proposent un regard critique sur une société qui se pense méritocratique, en mettant en scène des mécanismes qui produisent et reproduisent des inégalités que le regard dominant tend à rendre invisibles.

Chacun des trois films formule une critique distincte mais complémentaire du système éducatif français. *Le Brio* suggère que, dans les institutions universitaires, ce ne sont pas les compétences réelles qui déterminent l'appartenance, mais la maîtrise de codes implicites, comme façons de parler, de se présenter, de se comporter, que personne n'enseigne explicitement mais que tout le monde est censé connaître. *La Voie royale* représente comment le système des classes préparatoires, bien que présenté comme ouvert à tous, favorise en réalité ceux qui ont grandi dans un environnement où certaines dispositions se transmettent naturellement, la sélection s'opère ainsi avant même que le concours ne commence. *Les Grands Esprits* critique les inégalités profondes entre établissements : derrière l'apparence d'un système éducatif uniforme et égalitaire coexistent des réalités radicalement différentes, où les ressources, les attentes et les conditions d'apprentissage varient selon l'origine sociale des élèves, et où le potentiel de certains n'est jamais ni cherché ni reconnu.

Ces trois critiques convergent vers une même représentation : à travers leurs personnages, ces films mettent en scène une collision entre deux rapports au monde fondamentalement différents. D'un côté, les personnages issus des classes dominantes entretiennent avec le monde un rapport de distance à la nécessité : leurs contraintes matérielles sont suffisamment allégées pour que leurs choix puissent se présenter comme des préférences, leurs goûts comme des valeurs, leurs habitudes comme des évidences. Ce rapport au monde produit une disposition à privilégier la forme sur le fond, la distance sur l'implication, l'esthétique sur la fonction. Cela se manifeste par exemple dans le langage, où la maîtrise rhétorique prime sur la clarté communicative,

mais aussi dans la présentation de soi, à travers une tenue vestimentaire soignée et des comportements retenus. Cette disposition devient dominante socialement parce que ceux qui la détiennent occupent également les positions qui définissent ce qui est légitime : ils dirigent les institutions, fixent les critères d'évaluation, déterminent ce qui compte comme excellence. Ce qui est vrai pour eux finit ainsi par sembler naturellement vrai pour tous parce que leur vision du monde est celle qui s'incarne dans les normes, les attentes et les jugements de l'institution. De l'autre, les personnages issus des classes populaires évoluent dans un rapport au monde structuré par la nécessité. Chaque décision est pesée, chaque euro affecté avant même d'être dépensé. Leur langage est orienté vers le sens plutôt que la forme et leurs pratiques vers la fonction plutôt que la mise en scène. Ce n'est pas un manque, mais une logique cohérente, adaptée à des conditions d'existence différentes.

C'est de la collision entre ces deux rapports au monde que se construisent les marqueurs de classe. Lorsque la vision dominante s'impose comme norme universelle dans le champ académique, ce qui relevait simplement d'une logique différente devient un écart, un déficit, un manque. Le langage spontané devient incorrect, l'expression directe des émotions devient un manque de contrôle, la tenue décontractée devient un signe d'inadaptation, la méconnaissance de certaines références culturelles devient une lacune. Ces marqueurs se constituent dans cette rencontre, précisément parce que l'un des deux rapports au monde dispose du pouvoir de se définir comme légitime.

Dans ces trois films, la domination fonctionne d'autant plus efficacement qu'elle ne s'exerce pas par la contrainte explicite mais par la méconnaissance. La bienveillance avec laquelle on célèbre la présence d'un étudiant qui vient d'un milieu modeste sans réaliser qu'on le réduit à une catégorie, l'étonnement sincère face aux contraintes économiques de l'agriculture biologique, la conviction qu'un élève n'a pas l'envergure sans pouvoir définir ce que cela signifie, la certitude que des résultats inattendus ne peuvent être que le fruit de la triche – toutes ces formes de domination s'exercent sans intention malveillante, mais créent néanmoins une certaine distance. Les dominés, de leur côté, finissent par intérioriser ce verdict : la conviction que certaines trajectoires ne sont pas pour soi s'incorpore, au fil des évaluations scolaires et des interactions quotidiennes avec l'institution, jusqu'à devenir une limite que l'on s'impose à soi-même avant même que l'institution la prononce.

C'est précisément ce mécanisme que ces films représentent comme étant perpétué par l'institution scolaire plutôt que de le corriger. En montrant comment celle-ci valorise des compétences qu'elle ne transmet pas explicitement mais qu'elle présuppose, comme l'aisance corporelle, le détachement émotionnel, la présentation de soi, la familiarité avec certaines références culturelles, la maîtrise de la langue académique, et en les présentant comme des critères universels d'évaluation, ces films construisent une vision critique d'une institution qui avantage structurellement ceux dont l'habitus correspond déjà à ses attentes implicites. Pour autant, ces films ne concluent pas à l'impossibilité de réussir et de franchir les obstacles sociaux, puisque certains personnages y parviennent. Mais cette mobilité sociale tient moins à l'institution qu'à des soutiens extérieurs : un professeur qui choisit de croire en ses élèves, un camarade qui partage ses méthodes, un mentor qui ouvre des espaces autrement inaccessibles. Ces films suggèrent ainsi qu'elle reste tributaire du hasard heureux et de rencontres qui auraient pu ne jamais avoir lieu, davantage que de conditions structurelles. Et même lorsqu'elle se réalise, elle transforme les personnages sans transformer la structure, laissant ceux qui la traversent entre deux mondes, sans appartenir pleinement à aucun.

Ce que ces films construisent ensemble, c'est une critique cohérente du mythe méritocratique : non pas que le travail et le talent ne comptent pas, mais que le système récompense avant tout ceux dont les dispositions correspondent déjà à ce qu'il valorise, tout en attribuant leurs succès à leur seul mérite. L'école n'apparaît pas dans ces films comme un espace totalement neutre où chacun part avec les mêmes chances, mais comme un champ structuré par des rapports de domination, où certains évoluent avec aisance tandis que d'autres doivent consentir à une reconversion coûteuse pour y trouver leur place. Dans cet espace, une position dominante tend à être occupée, qu'il s'agisse d'un professeur qui impose ses codes, d'une famille dont l'aisance va de soi ou d'une institution qui présente ses normes comme universelles. En mettant en scène des mécanismes de reproduction et de légitimation des inégalités au sein des institutions éducatives, ces films laissent entrevoir des rapports de domination qui traversent plus largement la société française. Ils rendent ainsi perceptibles des inégalités que cette société continue de tenir pour invisibles, précisément parce qu'elle continue de penser l'égalité des chances comme une promesse qui présuppose en fait ce qu'elle prétend corriger.

## Bibliographie

Corpus

ATTAL, Y. 2017. *Le Brio*. France/Belgique : Chapter 2, Moonshaker, Pathé Production, France 2 Cinéma, CN6 Productions

AYACHE-VIDAL, O. 2017. *Les Grands Esprits*. France : Atelier de Production

MERMOUD, F. 2023. *La Voie royale*. France/Suisse : Tabo Tabo Films

BOURDIEU, P. 1979a. « Les trois états du capital culturel », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 3–6.

BOURDIEU, P. 1979b. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. 1980. *Le Sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. 1970. *La Reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P ; WACQUANT, L. J. D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Code de l'éducation, art. L. 111-1. Modifié par LOI n° 2021-1109 du 24 août 2021.

Légifrance. En ligne

[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000043982767](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767)

DUBET, F ; DURU-BELLAT, M. 2004. « Qu'est-ce qu'une école juste ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n°146, p. 105-114

JOURDAIN, A ; NAULIN, S. 2011. « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », in *Idées économiques et sociales*, n°166, p. 6-14. Éditions Réseau Canopé. DOI 10.3917/idee.166.0006

LE MANCHEC, C. 2002. « Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu », in *Le français aujourd'hui*, n°139, p. 123-126. Editions Armand Colin. DOI 10.3917/lfa.139.0123

## Resümee

Käesolev bakalaureusetöö analüüsib kolme kaasaegset prantsuse filmi “Le Brio” (2017), “La Voie royale” (2023) ja “Les Grands Esprits” (2017), uurides, kuidas need filmid kujutavad meritokraatia idee ja sotsiaalsete ebavõrdsuste vahelist pinget prantsuse haridussüsteemis. Nende filmide kaudu vaadeldakse, kuidas autorid kujutavad erineva sotsiaalse taustaga tegelaste liikumist haridusinstituutides ning milliseid nähtavaid ja varjatud mehhanisme see liikumine esile toob.

Teoreetilise raamistikuna kasutatakse Pierre Bourdieu käsitlusi, eeskätt mõisteid nagu väli, habitus, kapital, sümbolne vägivald ja sotsiaalne taastootmine. Nende abil analüüsitakse, kuidas filmid konstrueerivad haridusinstituute kui struktureeritud sotsiaalseid ruume, kus tegelaste positsioonid sõltuvad erinevatest kapitalivormidest ning nende sobivusest konkreetse institutsionaalse keskkonnaga. Erilist tähelepanu pööratakse klassimarkeritele, mis väljenduvad tegelaste igapäevastes praktikates, nagu keelekasutus, käitumine ja kultuurilised viited.

Töö esimeses osas analüüsitakse, kuidas “Le Brio” kujutab sümbolset vägivalda ülikoolikeskkonnas ja õigete kultuuriliste koodide valdamise olulisust. Teises osas vaadeldakse, kuidas “La Voie royale” kujutab sotsiaalse tausta ja varakult kujunenud habituse mõju tegelaste kohanemisel ettevalmistusklassi keskkonnaga. Kolmandas osas käsitletakse, kuidas “Les Grands Esprits” kujutab hariduslikku ebavõrdsust institutsionaalsel tasandil, tuues esile erinevused koolide vahel ning selle tagajärgede mõju nii õpilastele kui õpetajatele.

Kokkuvõttev süntees näitab, kuidas need filmid kujutavad klassimarkeried kahe erineva maailmasuhtumise kokkupõrkena ning kritiseerivad haridussüsteemi instituutina, mis kaldub ebavõrdsusi pigem taastootma kui korrigeerima, legitimeerides neid meritokraatia ideoloogia kaudu.

## Annotatsioon

Ce mémoire de licence analyse la représentation des marqueurs de classe dans trois films français contemporains – *Le Brio* (2017), *La Voie royale* (2023), *Les Grands Esprits* (2017) – en examinant comment ces marqueurs fonctionnent comme instruments de domination symbolique au sein des institutions éducatives françaises. En s'appuyant sur le cadre théorique de Pierre Bourdieu, il s'agit de montrer comment ces films construisent une vision critique d'un système éducatif qui avantage structurellement ceux dont l'habitus correspond déjà à ses attentes implicites, tout en légitimant ces inégalités à travers l'idéologie méritocratique. Ces films proposent ainsi une lecture critique d'une société qui se pense méritocratique mais reproduit les inégalités qu'elle prétend corriger.

Mots-clés : marqueurs de classe, domination symbolique, reproduction sociale, cinéma français, institution éducative

## Annexe

Tableau des scènes avec codes temporels

Scène	Temps
<i>Le Brio</i>	
LB1	00:03:35 - 00:03:58
LB2	00:04:33 - 00:08:03
LB3	00:13:26 - 00:13:58
LB4	00:18:57 - 00:19:52
LB5	00:22:04 - 00:23:28
LB6	00:28:38 - 00:31:47
LB7	00:34:49 - 00:35:48
LB8	00:46:41 - 00:47:07
LB9	00:51:08 - 00:53:28
LB10	01:00:56 - 01:02:29
LB11	01:13:08 - 01:13:49
LB12	01:26:13 - 01:28:57
<i>La Voie royale</i>	
LVR1	00:35:45 - 00:37:35
LVR2	00:44:04 - 00:45:40
LVR3	00:45:41 - 00:46:33

LVR4	00:46:34 - 00:47:45
LVR5	00:48:22 - 00:49:45
LVR6	00:54:01 - 00:55:44
LVR7	00:59:00 - 01:00:04
LVR8	01:00:16 - 01:02:46
LVR9	01:04:31 - 01:05:38
LVR10	01:09:20 - 01:11:08
<i>Les Grands Esprits</i>	
LGE1	00:00:33 - 00:03:11
LGE2	00:13:15 - 00:17:10
LGE3	00:17:48 - 00:18:18
LGE4	00:18:25 - 00:19:12
LGE5	00:31:43 - 00:33:01
LGE6	00:37:39 - 00:38:45
LGE7	00:40:22 - 00:42:00
LGE8	00:42:16 - 00:46:04
LGE9	00:46:05 - 00:47:16
LGE10	00:49:23 - 00:50:13
LGE11	00:56:38 - 00:57:53
LGE12	01:07:52 - 01:09:08
LGE13	01:20:09 - 01:22:56
LGE14	01:26:15 - 01:27:45

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Merit Kalvik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „*Marqueurs de classe et institution éducative dans le cinéma français contemporain : analyse des films Le Brio, La Voie royale et Les Grands Esprits*“, mille juhendaja on Vincent Dautancourt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Merit Kalvik*

19.05.2026