



## Des inégalités en milieux scolairement dotés

Gaële Henri-Panabière

La recherche sur laquelle s'appuie mon intervention porte sur des situations de collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Si elle ne traite pas de manière centrale des inégalités scolaires entre enfants d'origines sociales très différentes (même si elle en prend acte), cette recherche permet de cerner d'autres formes d'inégalités. Ici nous traiterons de « différences secondaires » (Lahire, 1995) qui existent entre familles scolairement bien dotées. Parmi elles, si les élèves en situation de réussite sont identifiables comme des « héritiers », les collégiens en difficultés sont appelés ici des « méshéritiers ». Ce terme permet de mettre en avant le caractère atypique ou problématique de la relation de transmission familiale sans pour autant la nier

L'enquête principale concerne 677 familles, interrogées par un questionnaire détaillé (150 questions) adressé aux parents d'élèves de sixième et cinquième de quatre collèges de l'agglomération lyonnaise. Vingt d'entre elles ont été sélectionnées et interviewées sur la base de la dotation scolaire des parents (diplômés du supérieur) et des difficultés scolaires du collégien (retard scolaire, moyennes en mathématiques et en français). Du fait des procédures d'enquête liées à mon objet<sup>1</sup>, les familles ainsi rencontrées ne cumulent pas les propriétés sociales généralement associées aux héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Daverne, 2003). Retenus parce qu'ils sont fortement diplômés, les parents détiennent un capital culturel qui ne relève pas, dans un premier temps, d'autres critères (leur profession ou leur propre origine sociale). Ces critères interviennent dans un second temps, celui de l'analyse des composantes de l'héritage, moment où les caractéristiques familiales sont passées au crible des analyses quantitatives et qualitatives.

<sup>1</sup> Les quatre collèges où l'enquête s'est déroulée ont un recrutement social des familles plus élevé que la moyenne académique sans être toutes trop sélectifs pour y trouver des élèves en difficultés objectives.

Dans une première partie de la communication, il sera question des liens existant entre les performances scolaires des élèves et le patrimoine culturel familial, liens qu'une analyse des correspondances multiples permet de présenter de manière synthétique. La seconde partie de l'exposé sera consacrée à trois situations singulières de méshéritiers qui permettront d'illustrer et de contextualiser quelques tendances statistiques.

## **Héritage familial et scolarité : transmission culturelle et situations atypiques**

Au cours de mon travail de thèse j'ai mesuré de manière systématique l'intensité du lien de dépendance entre une variable « classe de difficultés scolaires » (combinant les moyennes en mathématiques et en français des collégiens avec le nombre de classes qu'ils avaient pu redoubler) et les indicateurs de propriétés familiales renseignés par le questionnaire : niveau de diplôme et profession de chacun des parents ainsi que de leurs ascendants respectifs, pratiques de lecture familiales, rang de naissance, manières de travailler des collégiens, intervention des parents dans ce domaine, manières dont les contraintes familiales s'exercent sur les collégiens, etc. Pour ce faire j'ai à chaque fois eu recours au calcul du coefficient de contingence de Cramer. J'ai ainsi pu repérer quelles variables entretenaient les liens les plus étroits avec les difficultés scolaires et observer le sens de ces liens.

Dans cette communication, les résultats d'une analyse des correspondances multiples, reprenant les variables les plus importantes de l'enquête, permettront de présenter une synthèse de ces liens<sup>2</sup>.

Dans la figure 1 ci-après, on observe un premier axe horizontal dont le pouvoir de description est très nettement supérieur aux autres (voir histogramme des valeurs propres). Il oppose très clairement des profils sur la base de la dotation des parents en titres scolaires et de la réussite scolaire des collégiens : à gauche les élèves en difficultés (moyennes inférieures à 10 en mathématiques ou en français, redoublement connus en primaire ou au collège) et les parents scolairement peu dotés (mères et pères sans diplôme) ; à droite les élèves en réussite (moyennes supérieures à 14) et les parents fortement diplômés (pères et mères diplômées au delà du premier cycle de l'enseignement supérieur). Les indicateurs de pratiques de lecture familiales participent également à la structuration de cet axe. Ils concernent les lectures enfantines : les corpus de lecture les plus variés, le fait d'aimer lire, la fréquentation de plusieurs bibliothèques, du côté de la réussite scolaire ; les corpus essentiellement composés de bandes dessinées, la lecture par obligation, la non fréquentation de bibliothèques du côté des difficultés<sup>3</sup>. Les indicateurs des pratiques maternelles<sup>4</sup> s'opposent de la même manière : les mères lisant beaucoup (un livre par mois et plus) et fréquentant une bibliothèque régulièrement s'opposant aux mères lisant peu (5 livres par an et moins) et ne fréquentant aucune bibliothèque.

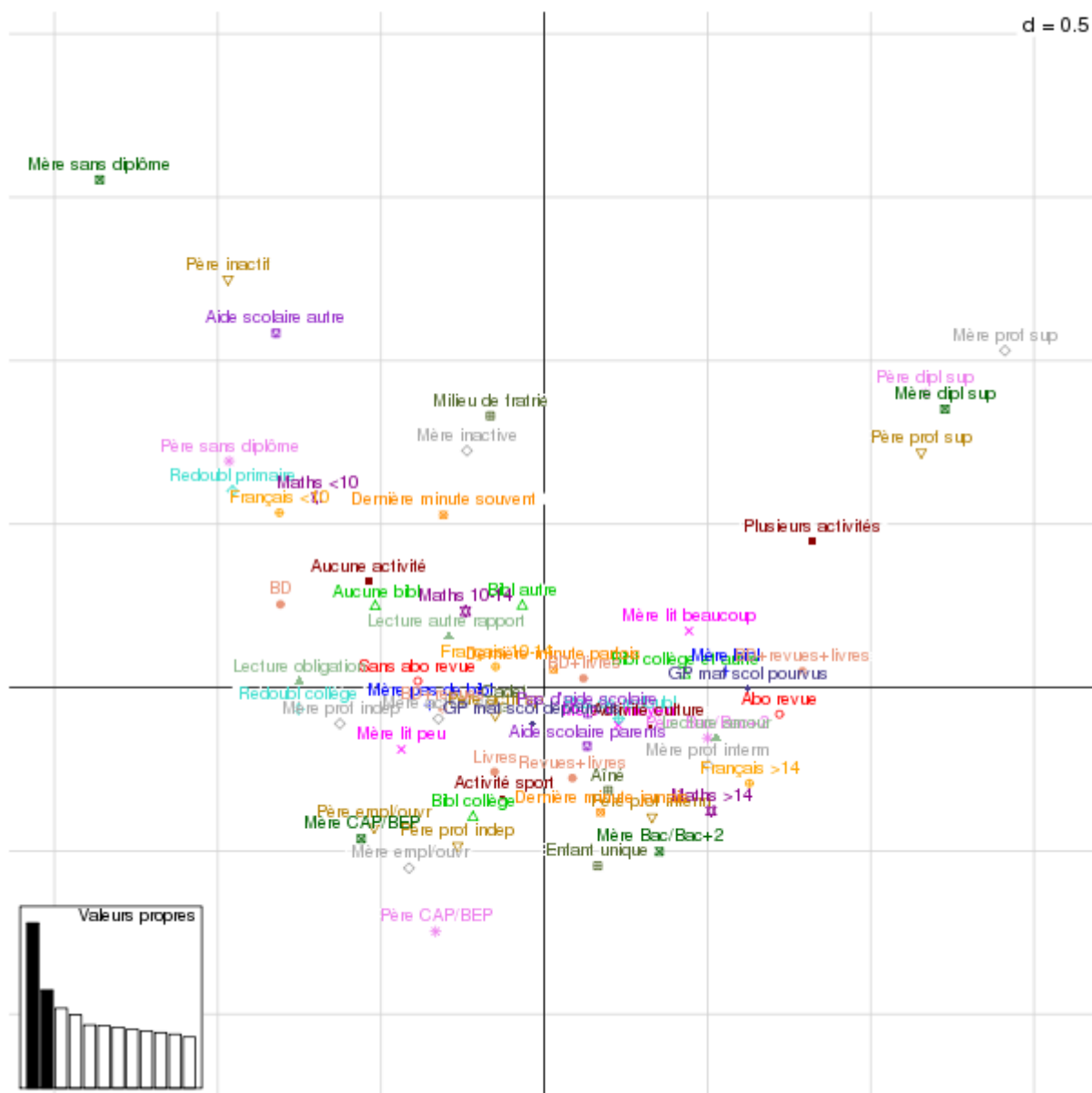
---

<sup>2</sup> Je remercie Jean-Pierre Terrail et Christian Baudelot qui, lors de ma soutenance de thèse, m'ont encouragée à procéder à ce nouveau traitement quantitatif. Je remercie également Julien Barnier, ingénieur d'étude au GRS, qui m'a accompagnée techniquement dans ce travail.

<sup>3</sup> Entre appétences et compétences lectorales enfantines et performances scolaires les liens sont réciproques : s'il est plus facile d'aimer lire lorsque l'on a pas eu de difficultés dans les premiers apprentissages, la familiarité avec la culture écrite, l'aisance dans cette pratique facilite les réponses adéquates aux exigences scolaires.

<sup>4</sup> La contribution des indicateurs paternels correspondants est beaucoup plus faible ce qui explique qu'ils n'apparaissent pas ici.

Figure 1



En filant une métaphore économique classique en sociologie de l'éducation, on peut parler ici d'un axe de la transmission culturelle : à droite des collégiens « héritiers », faisant fructifier sur le marché scolaire des capitaux culturels familiaux; à gauche des collégiens culturellement « déshérités » (la culture étant ici entendue comme culture légitime, scolairement reconnue). Les indicateurs utilisés renvoient à des capitaux à la fois « à l'état institutionnalisé » et « à l'état incorporé » (Bourdieu, 1979).

Pour compléter le tableau des collégiens héritiers, on peut ajouter que c'est de leur côté que l'on retrouve les professions maternelles et paternelles supérieures, l'ancienneté du capital culturel de la mère (avec les lignées maternelles scolairement pourvues à droite du plan) et deux indicateurs de pratiques éducatives seulement : l'inscription des collégiens à plusieurs activités extra scolaires<sup>5</sup> et leur abonnement à une revue. Pour en finir avec la description de ce premier axe, il est nécessaire de rappeler le poids prépondérant du versant maternel des propriétés : le niveau de diplôme maternel est la variable qui contribue le plus à la définition de l'axe. Cette prépondérance des propriétés maternelles sur les propriétés paternelles (diplômes mais aussi pratiques de lecture et scolarisation des lignées) n'est pas sans lien avec d'autres constats statistiques montrant que, même parmi les catégories les plus dotées culturellement, les mères occupent généralement une place centrale dans les activités éducatives et domestiques<sup>6</sup>. Dans cette enquête comme dans d'autres, on observe que les mères interviennent plus régulièrement dans le travail scolaire des élèves, les accompagnent plus souvent que les pères à la bibliothèque, etc.

Cependant, les modalités de la réussite scolaire ne sont pas alignées totalement sur le premier axe, les indicateurs de difficultés scolaires s'opposant aussi, bien que de manière moins nette, dans la verticalité du plan (les indicateurs de difficultés étant regroupés à gauche du plan mais aussi en haut, ceux de réussite dans le quart inférieur droit). Dans la partie inférieure du plan, on retrouve à la fois les modalités de diplômes parentaux du secondaire professionnel (CAP et BEP), de professions maternelles populaires (employées ou ouvrières) et des diplômes maternels de premier cycle universitaire. Dans la partie supérieure du plan où se situent plutôt les difficultés scolaires, on retrouve à la fois les indicateurs de diplômes parentaux les plus élevés (pères et mères diplômés du deuxième ou troisième cycle universitaire) et les plus bas (mère et père sans diplôme). On peut supposer que les collégiens méshéritiers se situent dans cette partie du plan où difficultés enfantines et diplômes parentaux élevés voisinent.

La valeur descriptive de ce deuxième axe est nettement inférieure à celle du premier, il n'en reste pas moins à analyser. Les variables dont les modalités s'opposent le plus clairement le long de ce deuxième axe concernent le rang de naissance associé à la taille de la fratrie (avec les enfants uniques et les aînés du côté de la réussite, tandis que les cadets, surtout lorsqu'ils appartiennent à une fratrie de trois enfants ou plus, se situent du côté des difficultés), l'organisation des devoirs (faisant intervenir une personne extérieure à la famille, devoirs souvent fait à la dernière minute du côté des élèves en difficultés) et les diplômes parentaux (les deux extrêmes de la hiérarchie scolaire s'opposant aux niveaux intermédiaires).

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des liens entre situations scolaires et propriétés familiales et de proposer l'éclairage que leur offrent les situations de méshéritiers, une deuxième figure me permet d'apporter quelques précisions. Elle représente le nuage de point formé par les familles enquêtées pour les deux premiers axes de la même analyse des correspondances. Ce nuage de points distingue de plus les collégiens selon leur situation scolaire : en difficultés, moyens ou en réussite (reprenant ici la variable « classe de difficultés scolaires »). On observe ainsi la répartition des élèves en difficultés dans la partie gauche du plan, s'étirant vers le coin supérieur. Les élèves en réussite surtout concentrés sur le quart inférieur droit, se trouvent aussi, de manière plus dispersée, dans la partie supérieure droite. On voit bien ici que l'axe horizontal (celui de la transmission culturelle) distingue plus clairement ces deux types d'élèves que l'axe vertical.

---

<sup>5</sup> Carole Daverne avait noté dans sa recherche la tendance des lycéens héritiers à être plus souvent « multipratiquants » que les autres.

<sup>6</sup> Cf. Gissot Héran Manon, 1994 et Héran 1994.

Figure 2



Sur ce graphique sont également situés les 20 collégiens rencontrés en entretiens. Logiquement ces collégiens méshérités se situent en grande majorité dans la partie supérieure du plan. Seuls trois d'entre eux se trouvent en dessous, non loin de l'origine. La relative dispersion horizontale des collégiens rencontrés surprend peu au regard de l'une des conclusions de ma recherche : ce n'est jamais une variable isolée qui rend compte de ces situations atypiques mais, à chaque fois, une combinaison spécifiques de propriétés familiales et de conditions de manifestation de leurs effets.

La suite de cet exposé sera focalisé sur les cas de trois collégiens, relativement éloignés les uns des autres sur le plan dessiné par les deux axes. Ils sont situés dans trois parties distinctes du plan (le quart inférieur droit étant pour ainsi dire vide de méshéritiers). Ces trois situations particulières ont en commun de permettre la présentation, l'illustration et la contextualisation de quelques tendances statistiques observées au cours du travail de thèse (et qui ont été évoquées dans le projet de communication). L'évocation de collégiens « proches » (sur le plan et du point de vue de certaines propriétés) permettra de faire ressortir des constats issus des analyses qualitatives<sup>7</sup>.

## **Prune, Paul et Olivier : les inégalités en milieux scolairement dotés à la lumière de trois cas de méshéritiers**

### ***Prune : le fruit d'un couple parental scolairement mixte***

Prune Lapierre<sup>8</sup> fait partie de la catégorie des élèves en difficultés : elle redoublé sa classe de CE1 et ses moyennes en mathématiques et français sont inférieures à dix au moment de l'enquête (9,3 en français et 5,1 en mathématiques). Sans être très fréquentes, ces difficultés ne sont pas exceptionnelles (11,8 % des collégiens enquêtés ont connu un redoublement à l'école élémentaire, 26,1% appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés). Pourtant, au regard du diplôme et de la profession de son père et de ce que les statistiques nous apprennent du fonctionnement probable du monde social, elles sont surprenantes : M. Lapierre, ingénieur de recherche, est détenteur d'un doctorat de sciences physiques. Prune fait ainsi partie des 11,5% de collégiens dont le père est diplômé au delà d'un premier cycle universitaire et qui appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés. Elle fait aussi partie des 1,9% d'entre eux à avoir redoublé une classe de primaire<sup>9</sup>. Atypique du point de vue du diplôme paternel, la situation de Prune l'est moins dès lors que l'on scrute au-delà du seul « diplôme le plus élevé des parents » et que l'on interroge la mixité scolaire du couple parental dont cette famille est un exemple flagrant : si M. Lapierre est certifié au niveau universitaire le plus élevé, Mme Lapierre détient l'un des premiers diplômes de la hiérarchie scolaire (un CAP correspondant à sa profession de dessinatrice textile). Ainsi, statistiquement rare du point de vue de la dotation scolaire paternelle, le redoublement de Prune l'est moins au regard de celle de sa mère : 15,6% des collégiens dont la mère est diplômée du secondaire ont redoublé en élémentaire (et 36,6% d'entre eux appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés ce qui est, dans les deux cas, plus fréquent que dans l'ensemble de la population).

Ce n'est pas la mixité scolaire en elle-même qui rend compte d'une situation telle que celle de Prune mais le fait qu'elle se traduise par une infériorité du diplôme maternel. En effet, comme on peut le constater dans le tableau suivant, en cas de mixité scolaire (même lorsqu'elle est moins accentuée que dans le cas de Prune, en distinguant simplement les bacheliers et les non bacheliers) l'impact sur la scolarité est différent selon le sexe de celui qui détient le diplôme le plus élevé.

---

<sup>7</sup> L'articulation entre niveaux quantitatif et qualitatif d'observation mise en œuvre dans cet exposé représente l'une des facettes des expérimentations et réflexions menées dans le cadre de ma recherche (cf, notamment l'article « Quand la transmission culturelle se brouille : des variables aux contextes », issu de la communication au colloque *Inégalités d'accès aux savoirs*, Poitiers 2005 et mis en ligne à l'adresse : [www.mshs.univ-Poitiers.fr/saco](http://www.mshs.univ-Poitiers.fr/saco)).

<sup>8</sup> L'analyse de la situation de cette collégienne et plus particulièrement de ses difficultés vis-à-vis de l'écrit sont l'objet d'un article paru en décembre dernier (Henri-Panabière, 2007).

<sup>9</sup> Sur les 104 collégiens de notre enquête dont le père a décroché un diplôme supérieur à « bac plus deux », seuls deux ont connu un redoublement en primaire (Prune et un autre collégien interviewé, Laurent).

**Tableau 1**  
**Répartition des collégiens dans les trois classes de difficultés scolaires selon les diplômes parentaux combinés plus ou moins homogènes (% Lignes)**

	Elèves en réussite	Elèves moyens	Elèves en difficultés	Ensemble	<i>Effectifs</i>
Aucun des parents n'a le bac	18,0	43,2	38,8	100,0	139
Mère non bachelière, père bachelier ou plus	28,9	39,5	<b>31,6</b>	100,0	38
Mère bachelière ou plus, père non bachelier	<b>50,0</b>	36,2	<b>13,8</b>	100,0	94
Deux parents bacheliers ou plus	<b>42,0</b>	47,9	10,1	100,0	169
Ensemble	35,0	43,2	21,8	100,0	440 <sup>10</sup>

Dans les deux catégories de diplômes parentaux homogènes (première et dernière modalité en lignes), la répartition des collégiens dans les trois catégories de difficultés se fait de manière presque symétriquement opposée (avec les risques de difficultés les plus élevés lorsque les deux parents ne sont pas bacheliers et les plus faibles lorsque les parents sont tous les deux bacheliers). Entre les deux catégories de couples scolairement hétérogènes, les distributions sont contrastées. Lorsque la mère est plus diplômée que le père, la moitié des collégiens fait partie de la catégorie des élèves en réussite. Ils sont moins d'un tiers lorsque c'est le père qui détient le diplôme le plus élevé. Par ailleurs, on observe bien un abaissement de la proportion d'élèves en de difficultés lorsque le père est au moins bachelier plutôt que lorsque aucun des deux parents ne l'est. Mais c'est surtout lorsque la mère a atteint ce niveau de diplôme que la part des collégiens en difficultés chute le plus nettement (à partir du baccalauréat le diplôme maternel est associé à une sous-représentation des élèves en difficultés et à une sur-représentation des élèves en réussite).

Prune Lapierre (qui fait partie des 31,6% de collégiens en difficultés issus d'une mère non bachelière et d'un père bachelier) est très clairement rebutée par l'écrit : elle ne lit pratiquement aucun livre si ce n'est, partiellement et à contre-cœur ceux dont la lecture est exigée en cours de français ; elle cherche à éviter toutes les situations non scolaires de recours à l'écrit en chargeant par exemple une camarade d'écrire un mot pour sa mère, en interrogeant celle-ci sur ses propres rendez-vous plutôt que de les noter. Ces difficultés se comprennent en reconstituant le contexte singulier de socialisation familiale de Prune où les manières d'agir et de penser maternelles dominent du fait du quasi-monopole de Mme Lapierre dans les questions éducatives et domestiques.

Celle-ci est effectivement l'interlocutrice privilégiée de Prune dans le suivi de sa scolarité : c'est avec elle qu'elle fait ses devoirs au quotidien (le père n'intervenant que de manière « beaucoup plus rare ») et c'est elle qui l'interroge sur ses résultats (elle garde même sous silence les plus mauvaises notes de sa fille que son mari ne découvre qu'en lisant le bulletin scolaire). Or, Mme Lapierre qui a connu une scolarité beaucoup plus courte et difficile que son mari fait parfois preuve d'une certaine distance ou méconnaissance de l'institution scolaire : par exemple, elle ne se souvient pas quelle classe sa fille a redoublée (« Mme Lapierre : Elle a redoublé donc je sais plus quelle classe, CM1 ? ») et c'est grâce à l'entretien avec Prune et par recoupements avec la

<sup>10</sup> Les non-réponses sur les diplômes parentaux ont été exclues du calcul ce qui explique qu'ici, on n'observe que 21,8% de collégiens en difficultés.

biographie familiale que nous identifions cette classe (le CE1). Elle n'est pas non plus toujours à l'aise pour accompagner ses deux enfants dans leur travail scolaire (Prune et son frère aîné, lui aussi en difficultés scolaires en quatrième). Elle reconnaît ne pouvoir les aider régulièrement en mathématiques, et ne pas corriger systématiquement leurs fautes d'orthographe (« Mme Lapierre : Si y'a vraiment un gros truc je leur dis : tu pourrais mettre un 's' [...] Sauf quand moi je sais pas, (riant) parce que je suis pas douée en orthographe non plus ! »).

Entre Prune et sa mère, la transmission de difficultés spécifiques fonctionne d'autant mieux que la seconde est l'interlocutrice privilégiée de la première sur les questions scolaires et qu'on assiste dans le cas de Mme Lapierre à une « identification rétrospective au parcours de [son] propre enfant » (Millet et Thin, 2005, p. 42). Sa mère se reconnaissant dans ses propres difficultés (« Mme Lapierre : J'aimais pas l'école non plus. [...] Je suis comme, enfin, Prune est comme moi. »), Prune fait preuve d'un certain défaitisme face à ses difficultés scolaires et plus particulièrement vis-à-vis de l'orthographe (difficultés qu'elle considère comme tenant « de famille »).

C'est aussi Mme Lapierre qui gère l'essentiel des obligations domestiques. Dans ce domaine, les pratiques ordinaires d'écriture que connaît Prune se différencient nettement de celles mises en œuvre dans les autres familles scolairement dotées rencontrées. L'écrit est en effet peu mobilisé dans le cadre de l'organisation quotidienne : Mme Lapierre, ayant ce domaine en charge, ne fait pas de listes au quotidien, n'a pas d'agenda et rit beaucoup lorsque les questions de l'entretien portent sur les itinéraires de voyage ou la gestion du budget (« Mme Lapierre : On gère, (riant) pas trop ! »). Or, ces usages ordinaires de l'écrit peuvent être l'occasion pour les enfants, lorsqu'ils y collaborent directement de constituer un rapport familial à cette forme de communication ainsi que des habitudes de planification de leurs activités. La rationalisation des activités familiales (usages familiaux d'agenda, de calendrier, d'emploi du temps ; affichage des rendez-vous de chacun, temps de discussion sur les activités ou les événements à venir...) va en effet de pair avec la propension des collégiens à se contraindre et s'organiser dans leur travail scolaire et, plus largement, les incline à mettre en œuvre un rapport au temps en harmonie avec le temps scolaire (Lahire, 1995 ; Millet et Thin, 2005).

La constellation familiale dans laquelle vit Prune n'est pas dépourvue de compétences scripturales et organisationnelles mais la personne qui les a constituées au cours de sa formation scolaire et universitaire et qui les met en œuvre dans son travail reste en marge des obligations éducatives et domestiques. En effet, M. Lapierre, selon son épouse, tente de rationaliser certaines pratiques domestiques (« Mme Lapierre : Mon mari essaie désespérément de mettre les comptes sur l'ordinateur, voir si tu dépenses, mais j'ai encore pas réussi. »), montre une certaine appétence pour l'ordre matériel (au cours du premier entretien mené dans cette famille, M. Lapierre rentre chez lui et fait plusieurs remarques distinctes à la cantonade sur le désordre du logement) et si cela se traduit par quelques injonctions (il demande ainsi régulièrement à sa fille de ranger sa chambre en allant l'embrasser le soir, dans son lit), il n'intervient pas directement dans ce domaine.

Comme dans le domaine des tâches domestiques, on assiste dans cette famille à une forme de remise de soi du père dans les affaires culturelles. Tout en étant moins diplômée que son mari, Mme Lapierre lit plus de livres que lui (dans les familles rencontrées, c'est presque toujours la mère qui est la plus forte lectrice de la famille). Si la mère de Prune entretient un rapport assez heureux à cette pratique, qui porte surtout sur un genre littéraire peu reconnu (romans de science-fiction pour l'essentiel), la manière dont elle choisit ses ouvrages et dont elle en parle indique aussi qu'elle ne maîtrise pas totalement les codes propres à la culture littéraire (par exemple elle ne fait pas référence aux auteurs). Par ailleurs, ses pratiques d'incitation et d'accompagnement de ses enfants dans la lecture (livres en cadeau, inscription en bibliothèque) résistent assez difficilement au peu de

goût de ceux-ci en la matière. Comme nous le verrons par la suite, en évoquant le cas de Paul, cet état de fait n'est pas totalement étranger aux origines populaires des deux parents de Prune.

Dans la famille de Magali Rossi (voisine de Prune sur le plan dessiné par les deux axes de l'ACM) on observe des similitudes de propriétés : le couple parental est scolairement mixte en faveur du père (M. Rossi, professeur de LEP possède un DUT et un CAPES tandis que Mme Rossi, détentrice d'un CAP est employée de collectivité) ; la mère lit plus de livres que le père (ils appartiennent pourtant tous deux à la catégorie de parents lisant peu) ; elle a connu une expérience scolaire chaotique (redoublement, orientation professionnelle précoce) et fait preuve d'une certaine distance à l'institution scolaire (elle se trompe d'une année en précisant la classe de son cadet, erreur que son mari corrige en cours d'entretien). Pourtant, si Magali lit aussi peu de livres que Prune et toujours à contre cœur, elle présente un profil scolaire moins problématique (elle se met seule à ses devoirs qu'elle organise à l'avance, elle n'a jamais redoublé, même si elle est inscrite depuis deux ans au collège dans une classe de faible niveau). Ici, le père s'implique au quotidien dans les affaires éducatives et domestiques : il intervient régulièrement dans les devoirs de ses enfants (même si la mère reste la personne de référence pour les enfants sur les questions scolaires), fait des listes de courses et prend en charge la centralisation planifiée des activités sportives et des invitations des différents membres de la famille. Pour Magali, ces pratiques sont l'occasion de s'approprier les dispositions planificatrices et les compétences scripturales paternelles : Magali a fréquemment recours à l'écrit au quotidien, malgré la non-conformité de son orthographe, pour objectiver ses activités en se fabriquant un emploi du temps ou en se servant d'un calendrier, pour laisser des messages au membres de sa famille ou pour écrire des lettres à ses amis.

Si la mixité scolaire des parents de Prune rend raison des difficultés scolaires de cette dernière, c'est non seulement parce que le diplôme le plus élevé est détenu par son père, mais aussi parce que celui-ci ne met pas concrètement et régulièrement en œuvre les compétences culturelles qui y sont associées au sein de sa famille.

### ***Paul : un transfuge de la seconde génération***

La position de Paul dans le plan des ACM (en bas à gauche) doit beaucoup à la combinaison des diplômes de ces deux parents : il partage avec Sébastien et Sylvie le fait d'avoir un père relativement peu diplômé (avec un diplôme professionnel du secondaire) et une mère diplômée du premier cycle de l'enseignement supérieur technique (BTS pour les mères de Sébastien et de Sylvie, DUT pour la mère de Paul). Comme Prune et Magali, il s'agit là de trois cas de mixité scolaire entre parents mais, ici, en faveur de la mère. Dans ces trois cas on assiste à des pratiques maternelles de rationalisation des activités, de recours fréquents à l'écrit dans la gestion des contraintes domestiques, pratiques généralement orchestrées par les mères rencontrées. Dans ces trois cas, les prérogatives maternelles dans ce domaine et pour les questions scolaires sont encore plus marquées qu'ailleurs (d'autant plus chez Paul que ses parents sont séparés et qu'il vit chez sa mère). Cependant, Paul Benoît appartient à la catégorie des élèves en difficultés (il a redoublé sa dernière année d'élémentaire, et n'obtient la moyenne ni en mathématiques ni en français). Dans son cas, la position centrale de Mme Benoît n'est pas la principale clef de compréhension de la situation mais doit être combinée avec d'autres traits d'analyse et notamment en prenant en compte l'origine sociale de celle-ci.

Les croisements opérés lors de ma recherche montrent que la protection contre les difficultés scolaires apportée aux collégiens par les diplômes maternels est plus nette lorsque ce capital s'inscrit dans une lignée déjà scolairement dotée (9,5% d'élèves en difficultés lorsque la mère est diplômée du supérieur et est issue d'au moins un parent diplômé du secondaire) que lorsqu'il représente une acquisition récente en terme de génération (18,7% d'élèves en difficultés lorsque la mère est diplômée du supérieur et a des parents sans diplôme supérieur au certificat d'études). De la même manière les risques que les collégiens fassent partie de la catégorie des enfants « faibles lecteurs » (ne lisant généralement aucun livre en dehors de ceux demandés en classe) sont plus élevés, parmi ceux dont la mère lit beaucoup de livres lorsqu'elle est issue d'une lignée scolairement peu dotée (24,8% de faibles lecteurs dans ce cas) plutôt que bien dotée (17,9%).

L'étude de la configuration familiale de Paul permet d'éclairer ces constats statistiques. Plus généralement, dans les familles où le capital culturel des parents est principalement le produit d'une inculcation scolaire, les parents ne peuvent suivre les exemples éducatifs ou culturels qu'ils ont connus enfants, n'ayant pas hérité des pratiques socialisatrices permettant de transmettre un capital culturel.

Les parents issus de lignées peu diplômées rencontrés n'ont pas été aidés enfants dans leur travail scolaire par leurs parents. Ils ont donc à « inventer » leurs propres pratiques en la matière et il n'est guère surprenant que cela ne se déroule pas toujours de manière évidente. La mère de Paul (mais aussi celles de Fabien et Jérémie, également d'origine populaire), déclare avoir « laissé tomber » cet accompagnement, suite à la récurrence des conflits que l'aide ou la simple vérification des devoirs occasionnait. Mme Benoît déclare clairement n'avoir jamais été à l'aise dans cette relation d'aide.

Mme Benoît : Mais au début je faisais des devoirs avec lui, mais on se disputait tout l'temps. (Ah oui ?) Parce que d'une fois à l'autre, il avait pas enregistré les mots d'avant. (Oui) Et moi ça m'énervait. *Je suis pas du tout pédagogue*<sup>11</sup>. [sourires] Ça m'énervait donc j'disais « Bon, c'est la peine qu'on fasse ce truc là, avec toi, parce que tu comprends même pas ce que j't'ai fait faire la semaine dernière donc on peut pas le faire ». Pis après, j'ai dit « Bon j'laisse tomber.. ».

Dans le domaine de la lecture, les pratiques d'accompagnement ou de familiarisation précoces (lectures d'histoires, accompagnement en bibliothèque) ou d'incitation dès le plus jeune âge (abonnements, livres offerts) sont assez fréquentes dans l'ensemble des familles rencontrées. Les quelques enfants qui n'ont pas été habitués petits à la lecture d'histoires sont surtout issus de lignées peu diplômées. C'est notamment le cas de Paul, « envoyé » en bibliothèque par sa mère lorsqu'il était petit, abonné à une revue d'anglais mais sans que sa mère sache s'il la lit ou non, et auquel elle ne lisait pas d'histoires parce qu'il « n'aimait pas ». Elle a également renoncé aux formes les plus explicites d'incitation à la lecture (« Mme Benoît : Je me suis dit 'Bon ben lui, c'est pas son souhait, on va pas non le faire lire quand il a pas envie hein' »). Cela semble également être le cas pour les formes implicites d'incitation, le livre « cadeau » devenant dans cet exemple précis le livre « punition » :

---

<sup>11</sup> Comme Mme Benoît, la mère de Jérémie, également d'origine populaire, déclare avoir « manqué de patience » sur ces questions et se distingue d'un modèle professionnel d'aide scolaire (si la mère de Paul se déclare « pas du tout pédagogue », celle de Jérémie affirme qu'elle n'aurait « jamais pu être enseignante »). Ainsi, ce n'est pas à un univers familial et familial (de parents) mais à l'univers de l'école que ces mères réfèrent ce type de pratiques.

Mme Benoît : Ça fait bien longtemps que j'ai baissé les bras avec Paul. (Oui. Donc c'est pas un sujet en fait que...) Non. Ça le gonflait, on s'énervait, [inaudible] Remarquez pour Noël je lui ai acheté que des bouquins! [ton mutin] (Oui.) [rire de l'enquêtrice, bientôt accompagné de Mme Benoît] (riant) Parce que j'avais pas envie de lui acheter quoi que ce soit. [...] j'avais pas envie de trop lui faire plaisir, quoi.

Il est intéressant de noter que Mme Benoît, qui, éprouve des difficultés à faire lire son fils, fait référence à une absence d'incitation dans ce domaine, et même une certaine injonction à ne pas lire, lors de sa propre enfance :

Mme Benoît : Mais c'est vrai que je leur disais, mes enfants, moi j'suis issue d'un milieu rural. Je leur disais que nous, quand on lisait, on perdait notre temps (Oui, c'est comme ça que c'était vu.) Et moi j'ai passé un temps aux toilettes, mémorable ! [rire de l'enquêtrice] (riant) Pour lire. [...] Alors j'dis « Vous qu'avez la chance de pouvoir lire tranquille et tout, vous lisez pas quoi ».

Jean-Pierre Terrail identifie une injonction du même ordre dans les récits d'enfance de certains « transfuges » qu'il a rencontrés auxquels leurs parents demandaient de travailler mais pas de lire (Terrail, 1990, p. 230 et suivantes). Dans le cas de Mme Benoît, certains aspects de l'éducation reçue par elle peuvent servir de contre-modèle (laisser ses enfants lire alors que soi-même on n'en a pas eu la « chance »). Toujours est-il que dans ce domaine, ses difficultés pour mettre en œuvre une incitation efficace doivent sans doute beaucoup à l'absence d'exemples vécus en la matière. Si Mme Benoît a bien développé une inclination à croire que faire lire les enfants est souhaitable, les dispositions à agir correspondantes semblent lui faire défaut (ou en tous cas être « fragiles », ne pas résister au peu d'enthousiasme de son fils vis-à-vis de cette pratique). N'ayant eux-mêmes pas connu ces accompagnements précoces à la culture légitime ou aux savoirs scolaires, les parents en ascension sociale que nous avons rencontrés comme la mère de Paul les mettent eux-mêmes moins souvent en œuvre que les parents issus de lignées culturellement bien dotées.

### ***Olivier : la dévalorisation professionnelle et familiale de l'ascétisme scolaire maternel***

Olivier Bonin est un élève moyen : en cinquième au moment de l'enquête, il n'a jamais redoublé et s'il peine à obtenir la moyenne en français (il a obtenu 9,5 de moyenne au moment de l'enquête) il obtient des résultats supérieurs à la moyenne en mathématiques (12,5). Par ailleurs, il « commence à aimer lire », se rend régulièrement à la bibliothèque de son quartier, glissant parfois un livre que lui conseille le bibliothécaire au milieu des bandes dessinées qui constituent l'essentiel de son corpus de lecture. Ses parents sont tous deux diplômés d'un deuxième cycle universitaire (licence de tourisme pour le père, maîtrise de biologie du côté maternel) et Mme Bonin, lisant des livres avec une certaine régularité (avec environ 10 livres par an, elle est une lectrice moyenne), fréquente assidûment la bibliothèque de son quartier. L'écart au profil d'héritier (bon élève issu d'une famille culturellement favorisée) d'Olivier tient à la faiblesse de ses notes en français mais aussi au fait que sa mère n'exerce pas une profession intellectuelle supérieure (elle est technicienne de laboratoire). Or j'ai pu constaté en croisant difficultés scolaires, diplômes et professions maternelles un accroissement de la protection contre les risques de difficultés scolaires apportée par le diplôme maternel lorsqu'il est associé à une catégorie socioprofessionnelle supérieure.

En effet, 14,2% des collégiens dont la mère est diplômée du baccalauréat ou d'un premier cycle universitaire appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés. Ce taux est de 20% lorsque la mère exerce une profession d'employée ou ouvrière et de 11,1% seulement lorsque, à ce même degré de certification scolaire, elle exerce une profession intermédiaire. Une tendance similaire bien que moins sensible s'observe pour les mères diplômées d'un deuxième ou d'un troisième cycle de l'enseignement supérieur : 10,3% des collégiens issus de ces mères très diplômées appartiennent à la catégorie des élèves en difficultés mais seulement 7,1% quand ce niveau de diplôme a donné accès à une profession intellectuelle supérieure et 12,1% pour ceux dont les mères exercent une profession intermédiaire.

Dans plusieurs familles rencontrées en entretien, on observe un décalage entre le diplôme obtenu en formation initiale par la mère<sup>12</sup> et la profession exercée (diplôme du deuxième ou troisième cycle universitaire et profession intermédiaire). Mais c'est dans la configuration d'Olivier que cette dimension est la plus saillante. Mme Bonin a obtenu sa maîtrise à un moment de son parcours biographique où elle se destinait à devenir enseignante ce qui ne fut jamais le cas (« je suis rentrée dans un laboratoire de contrôle alors que j'ai pas fait des études pour faire ça. »). Sa profession de technicienne de contrôle est « en dessous » de son niveau de formation initiale (ces postes sont généralement occupés par des personnes moins diplômées que Mme Bonin).

Pour autant, la faible rentabilité de ses propres efforts scolaires ne se traduit pas par un désinvestissement dans la scolarité de ses enfants, qu'il s'agisse d'une croyance générale dans l'utilité des efforts scolaires (« Mme Bonin : C'est toujours la même chose qu'on lui dit : Il faut que tu travailles, que tu apprennes tes leçons. Pour apprendre tes leçons il faut faire un effort ») ou d'investissements objectivables (inscrit dans une école privée, Olivier est suivi quotidiennement dans ses devoirs). L'aide scolaire que lui prodigue sa mère prend la forme d'un exercice extérieur des contraintes (vérification ponctuelle des devoirs à faire, de l'efficacité du travail sur les leçons pour Olivier qui « ne sait pas travailler tout seul.

Les investissements familiaux dans le suivi scolaire et la manière dont ils se répartissent entre père et mère, ne sont globalement pas très éloignés de ce qui se passe dans les familles où les diplômes sont bien rentabilisés professionnellement. L'état des rapports de force entre les principes socialisateurs (et notamment ce qui relève d'un *ethos* de l'effort et d'un rapport à la culture écrite) incarnés par les différents membres de la famille, est à prendre en considération.

Dans la configuration familiale d'Olivier, c'est la mère qui incarne le pôle le plus rationnel/ascétique du couple parental (se chargeant des obligations administratives de la famille, de faire respecter par les enfants, au quotidien, les différentes contraintes domestiques notamment autour des tâches ménagères), le père intervenant, comme dans bien d'autres familles plus ponctuellement dans ces domaines, en dehors des vacances où les rôles semblent s'inverser (« Mme Bonin : Je m'occupe de tout dans la maison, mais en vacances je m'occupe de rien. »). C'est également Mme Bonin qui met en œuvre les pratiques de lecture les plus légitimes. Elle lit régulièrement et avec un plaisir affiché des livres de genres plus ou moins légitimes comme les romans historiques ou des essais tandis que son mari, lit peu et surtout peu de livres.

---

<sup>12</sup> Je n'ai pas observé ce genre de décalage pour les pères rencontrés et dans l'ensemble de la population les diplômés masculins sont globalement mieux rentabilisés professionnellement que les diplômés féminins.

Mme Bonin détient le capital scolaire le plus important. Mais cette « supériorité » scolaire maternelle relative va de pair avec une certaine « infériorité » professionnelle<sup>13</sup> vis-à-vis d'un mari « responsable d'étude » (coordonnant les campagnes publicitaires d'une grande chaîne de service aux particuliers). Olivier et sa sœur semblent bien percevoir ce différentiel de valeur :

Mme Bonin : Enfin ils me disent que moi j'les ennuie avec mes histoires de travail (souriant). [...] (D'accord. Ah oui (..) Oui donc il [M. Bonin] en parle de son travail/) / Ah oui, ben lui, il en parle, pis en plus c'est vrai qu'il a plein de choses à raconter hein [rire de l'enquêtrice] (souriant) Voilà on a vu les mannequins [elle rit bientôt accompagnée de l'enquêtrice] (souriant). Ça fait rêver Olivier, hein ! [elle rit] (Ouais, je me doute bien.) Voilà, pis il a souvent plus des trucs à faire qui sont intéressants quoi.

Le sujet du travail de Mme Bonin (plus répétitif) est donc moins plaisant aux yeux de ses enfants que les activités plus variées et valorisées de son père. Olivier confirme d'ailleurs la représentation positive qu'il se fait du travail paternel ainsi que de la place plus large qui est accordée à ce dernier dans les échanges verbaux au sein de la famille (lorsque nous évoquons le métier de ses parents, Olivier note qu'il entend surtout parler de celui de son père qui est aussi celui qui lui paraît être le plus plaisant à exercer). C'est dans le cadre de la faiblesse du rendement professionnel du diplôme maternel<sup>14</sup> et de la dévalorisation familiale de sa profession qu'Olivier s'autorise à mettre explicitement à distance la nécessité des efforts scolaires et le modèle maternel de conduite ascétique :

Mme Bonin : C'est vrai que ça a peut-être aucun rapport mais moi je lui dis « Moi quand je travaillais [à l'école], j'travaillais bien », après il me dit « De toutes façons ça t'a servi à rien de travailler bien » il me dit « pour le travail que tu fais ». Il se rend pas compte ! (Ah ouais ?) Il croit qu'il va y arriver les doigts dans le nez !

Par ailleurs, nous avons constaté que le rapport aux contraintes des collégiens (et notamment aux contraintes scolaires) est sexuellement différencié (statistiquement et dans les familles rencontrées), les garçons faisant moins que les filles preuve d'autocontrainte (se mettant moins souvent seuls à leurs devoirs, attendant plus souvent le dernier moment pour les faire). Le faible rendement professionnel des efforts de sa mère qui résonne dans la configuration familiale d'Olivier ne peut que renforcer la conformation de celui-ci à un modèle sexué d'élève.

Les cas d'autres collégiens nous permettraient de présenter des tendances touchant à des caractéristiques familiales qui interviennent également dans la transmission culturelle et qui différencient les collégiens issus de familles scolairement dotées<sup>15</sup>. Ce qu'il est utile de rappeler c'est la nécessité de ne pas présupposer des pratiques uniformes dans ces familles (les dispositions des parents ne se déduisent pas automatiquement de leur position) et l'intérêt de prendre en compte des caractéristiques qui représentent autant de différences « secondaires » et la manière dont elles produisent des effets contextualisés.

---

<sup>13</sup> Au cours de sa trajectoire professionnelle, la mère d'Olivier n'a pas connu de promotion (malgré son ancienneté dans l'entreprise). Comme dans beaucoup de familles, elle a surtout géré sa profession en fonction de ses obligations familiales en aménageant et réduisant ses horaires (cf, entre autres, M. Duru-Bellat, 1990, p. 141-142).

<sup>14</sup> Il s'agit ici de l'un des angles sous lesquels la profession des parents a été interrogée dans ma recherche. La question des dispositions professionnelles (notamment par l'étude des 7 familles de méshéritiers où l'un des deux parents au moins est enseignant) a été posée, ainsi que celle de la disponibilité familiale que leur emploi peut laisser aux parents.

<sup>15</sup> Par exemple, les difficultés de Laurent, dont les deux parents sont professeurs agrégés et dont le frère aîné est en grande réussite (en classe préparatoire) tiennent beaucoup à son rang de naissance, variable qui ressort de l'ACM et qu'on peut contextualiser en la replaçant dans le cadre de la biographie familiale très changeante dans laquelle ce collégien a grandi.

## Références bibliographiques

BOURDIEU P. PASSERON J-C. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

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

DAVERNE C. « Des héritiers... déshérités ? » *V-E-I Enjeux* n° 132, mars 2003.

DURU-BELLAT M. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990.

GISSOT C., HERAN F., MANON N. *INSEE Résultats : Les efforts éducatifs des familles*, série Consommation, modes de vie, n° 62-63, 1994.

HERAN F. « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent. », *INSEE Première* n°350, 1994.

HENRI-PANABIERE G. *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*, thèse dirigée par B. Lahire, Université Lyon 2, soutenue le 6 décembre 2007.

HENRI-PANABIERE G. « Des situations scolaires atypiques », *Diversité V-E-P* 151, décembre 2007.

LAHIRE B. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le seuil, 1995.

MILLET M. THIN D. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

TERRAIL J-P. *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, PUF, 1990.