

## Enfances de classe – sous la direction de B. Lahire

### Introduction

Ce livre présente les objectifs et résultats d'une enquête de terrain réalisée entre 2014 à 2018, impliquant une équipe de 17 sociologues et menée auprès de **35 enfants âgés de 5 à 6 ans** (dont l'ouvrage traite 18 cas sélectionnés parmi ces 35), **scolarisés en grande section de maternelle et vivant dans différentes villes de France**. Ces enfants ont été sélectionnés au sein de l'espace social, dans les 3 grandes classes sociales, et au sein d'entre elles, dans les différentes fractions de classes en fonction des **capitaux détenus (économiques / culturels)** dans les classes moyennes ou supérieures, ou selon le degré de **stabilité / précarité** pour les petites classes moyennes et les classes populaires. Il s'agit de proposer une **enquête fine** des conditions de vie concrète des enfants, ainsi que les processus et acteurs de leur socialisation. Elle repose sur plus de 175 entretiens approfondis menés auprès des parents, d'une personne significative de leur entourage jouant un rôle important dans leurs socialisation (nourrice, grand-parent etc.), de l'enseignant.e d'école maternelle, des observations réalisées à l'école, et enfin sur de petits exercices langagiers proposés aux enfants qui visent à objectiver leur maîtrise de la langue (étendue du vocabulaire, maîtrise de la syntaxe etc.).

L'objectif de cette enquête est double :

- il s'agit d'**établir le constat de l'existence des inégalités**, en s'appuyant sur une série de portraits qui vont de l'extrême pauvreté jusqu'à la grande richesse, afin de faire comprendre et ressentir au lecteur les effets multiples de ces inégalités dans le corps et les esprits de ces enfants très jeunes et donc au cœur du processus de socialisation primaire.
- Il s'agit donc aussi d'**étudier les modalités de reproduction** des inégalités dans la société française contemporaine.

L'auteur rappelle dans un premier temps que les études sociologiques sur l'enfance menées depuis les années 1990 ont, le plus souvent, abandonné toute perspective en termes de socialisation et de déterminismes sociaux des comportements en mettant l'accent sur la part « active » que l'enfant prend dans son éducation et en rejetant une approche jugée trop déterministe et « passive » des comportements sociaux. Il s'agit plutôt ici d'envisager l'enfant comme **dépendant des adultes** avec qui il est lié, et qui structurent ses champs d'actions et de réactions. En fonction de la configuration familiale, des ressources matérielles, dispositions et capacités des « autrui significatifs », et enfin de la nature des relations (parfois contradictoires) qu'ils entretiennent avec les adultes, les enfants ne construisent en effet pas les mêmes compétences ni appétences, les mêmes attentes ou « besoins » éventuellement socialement « rentables ». Malgré cette concurrence entre les instances de socialisation, la famille garde toujours un rôle central dans la fabrication sociale des dispositions, compétences et appétences. La famille joue aussi un rôle socialisateur du fait des propriétés sociales (économiques et culturelles principalement) : type de logement, type de quartier, fréquentation de tel ou tel établissement scolaire, achats alimentaires et vestimentaires etc. Chacun naît dans un monde déjà structuré par des inégalités économiques et culturelles qui, bien qu'elles soient le produit de l'histoire, a tout du « paysage naturel ». Ainsi, **la famille constitue l'espace premier qui tend à fixer les limites du possible et du désirable** : l'enfant y apprend sa place : petit-à-petit la réalité imprègne ses désirs (« je ne peux pas, sans décevoir mon entourage, viser moins que... » ; « ils vont se demander pour qui je me prends »).

Après la famille, l'école est le premier grand « marché légitime extra-familial » où se rejoue la place sociale de l'enfant : place dans les jugements scolaires des enseignants, dans ses rapports d'autorité avec des adultes, sa place de leader ou suiveur, sa place dans le groupe de ses camarades et dans la compétition tacite ou explicite avec les autres élèves etc. Ainsi, l'école maternelle est déjà le lieu où commencent à se cristalliser dans les discours et pratiques des enseignants, mais aussi des parents, les identités individuelles et sociales (en particulier lors de l'apprentissage de la lecture). La famille et l'école jouent ainsi un rôle central dans l'orientation des uns, et de l'emploi des autres, préfigurant, dès le plus jeune âge la place occupée dans la division du travail (notamment par le rôle joué par l'école de répartition des élèves en « voies » scolaires différentes).

L'étude des inégalités entre enfants (matérielles, économiques, langagières, culturelles, corporelles, sanitaires etc.) semble banale en soi mais suppose d'avoir une idée claire sur ce qui fait inégalité. La question de l'inégalité est d'abord associée au degré de légitimité sociale d'un bien, savoir ou pratique, résumé par **le degré collectif de désirabilité** et qui dépend lui-même de l'organisation d'une société. Mais les inégalités ne se résument pas à leur dimension subjective ou symbolique. Il y a aussi une **dimension objective et bien réelle des inégalités** du point de vue de la qualité des conditions de vie. « Les différences entre classes sociales sont aussi des jugements de valeurs, mais inscrits dans des choses bien réelles ». Par exemple, si la vieille 4L et la Rolls-Royce peuvent être classées du moins chic au plus chic, du moins légitime au plus légitime, les différences résident aussi dans la question du confort et de la sécurité. L'objet principal de la recherche est donc constitué par l'ensemble des inégalités et leur reproduction : inégalités de ressources économiques et culturelles (notamment langagières), inégalités en matières d'espace domestique disponible, inégalités scolaires, inégalités sanitaires, inégalités de possibilités de loisirs, inégalités dans l'encouragement à développer un esprit critique, un goût à l'effort, un esprit compétitif ou de leadership, inégalités d'habitudes à planifier et organiser le temps etc. Il s'agit de mettre en évidence **la fabrication et la transmission différenciée de ressources matérielles ou symboliques**, potentiellement rentables sur les plans scolaires ou professionnels ou dans d'autres dimensions de la vie sociale (ex : sanitaire) et de pointer les manques, obstacles ou handicaps lorsqu'ils existent. Force est de constater que lorsque les conditions d'existence sont marquées par le dénuement le plus total et que s'ajoute l'absence de ressources culturelles qui ont une valeur les marchés sociaux dominants, tout ne se vaut pas.

La richesse de l'enquête réalisée ici réside dans la **multiplication** et la **diversité des données cumulées** : Il s'agit de s'intéresser à plusieurs acteurs essentiels de la socialisation des enfants et donc de ne pas se focaliser sur un seul domaine de pratiques, et mettre en évidence les **effets conjugués des influences socialisatrices exercées sur l'enfant** en tentant de **reconstruire** l'ensemble des relations d'interdépendances nouées par l'enfant sur les premières années de sa vie et qui ont contribué à délimiter son horizon culturel et social (goûts, compétences, attitudes etc.) plus ou moins « rentables » socialement. Les entretiens avec les adultes sont essentiels pour reconstruire l'histoire de la famille et de la vie de l'enfant et complétés par des observations ethnographiques sur les moments avant, pendant et après entretiens (interactions parents-enfants, parents-enseignants etc.) ou en classe ainsi que dans la cour de récréation. Les 35 cas d'enfants étudiés ont été sélectionnés (par le biais des réseaux personnels ou professionnels des enquêteurs ou par les enseignants en particulier pour les enfants des fractions les plus précaires) pour « balayer » l'ensemble de l'espace social en tenant compte à la fois du volume global de capital économique et culturel, de la structure de distribution de ces capitaux (capital économique + / capital culturel - ou inversement), de la nature de l'activité professionnelle et de la nature du capital scolaire des parents. Les chercheurs se sont aussi montrés attentifs à la question de la prise en compte des **effets de genre dans chaque classe sociale mais l'objectif d'étude des inégalités de classe a primé ici**. Au final on compte dans l'échantillon 17 garçons (4 en classes populaires, 8 en classes moyennes et 5 en classes supérieures) et 18 filles (6 en classes populaires, 4 en classes moyennes et 8 en classes supérieures). Un travail important de constitution de grilles pour les **entretiens** a été effectué en amont, avec un soin particulier pour la compréhension des familles en grande précarité (vocabulaire, syntaxe). Il s'agissait d'objectiver deux grands types de ressources : **les ressources socialement objectivées** (revenus, diplômes, carrières et positions professionnelles, types de logements etc.) et **les ressources incorporées** (dispositions et compétences) qui modifient les interactions avec les enfants (ex : organisation de la vie familiale, choix des activités et loisirs etc.). Les ressources incorporées des enfants sont ainsi mesurées à travers les jugements et descriptions de leurs comportements et attitudes de la part des adultes.

**3 types d'entretiens avec les adultes ont été menés :**

- **Trois entretiens avec les parents**, un premier entretien visant à retracer la biographie du ou des parents, et deux suivants centrés sur l'enfant et les pratiques qu'ils ont avec ou sans ses parents (il s'agit ici de mettre en évidence la vie familiale et son organisation). Une attention particulière a été portée ici sur l'habitude ou non des enfants à verbaliser leur expérience quotidienne (ex : raconter sa journée, ses activités, demander son avis sur un livre / film) et se positionner ainsi comme un acteur légitimé à livrer son opinion, à exprimer ce qu'il ressent.
- **Un entretien avec une personne significative de son entourage** qui condense les éléments de la grille utilisée avec les parents. Cet entretien permet d'avoir un point de vue complémentaire sur l'enfant et d'appréhender les différents contextes de socialisation de l'enfant.
- **Un entretien avec l'enseignant.e d'école maternelle** afin de recueillir les jugements scolaires sur l'enfant : ses dispositions / compétences mais aussi le comportement de l'enfant dans les différentes séquences de la journée à l'école : son attitude, ses jeux, sa capacité ou non à prendre des initiatives. Enfin quelques questions portaient sur les relations avec les parents et le suivi de vie scolaire de l'enfant (retards, absences éventuelles etc.).

**5 entretiens avec les enfants** : à différents moments de l'année scolaire avec un protocole précis pour la transcription des propos tenus et tenir compte du verbal et de l'extra-verbal. Les données recueillies par entretiens ont systématiquement été complétées par des **observations**. Des notes ethnographiques ont ainsi été prises lors de chaque entretien (carnets de terrain) et ont donné lieu à la rédaction d'un rapport permettant de mieux contextualiser les propos. Ces données ont été enrichies, lorsque cela était possible, par la collecte de documents concernant l'enfant (ex : carnets de santé, cahiers d'évaluation, notes personnelles etc.). Enfin, chaque enquêteur a passé **une journée d'observation avec l'enfant dans son école** : l'enfant était ainsi décrit dans sa présentation générale, dans ses attitudes et comportements généraux, dans ses performances langagières orales, dans sa capacité de compréhension des consignes, dans le soin apporté au travail scolaire, dans ses comportements lors des moments libres etc.

Enfin, le dispositif s'achève avec une mise en situation quasi scolaire de l'enfant lors d'un temps calme de la journée scolaire de l'enfant à travers **4 exercices langagiers** en « tête-à-tête » avec le sociologue. Le but ici est principalement ici de révéler **la capacité des enfants à l'explicitation verbale, la précision lexicale et à l'organisation narrative des idées**. Dans les faits, ce type d'exercice révèle aussi des informations concernant **le rapport à l'adulte**, à l'autorité, dans une situation quasi-scolaire.

---

## Les inégalités dans tous leurs états

### 1. Habiter quelque part : la trame spatiale des inégalités

Tous les « chez-soi » ne sont pas égaux et n'offrent pas la même possibilité aux enfants : l'espace domestique constitue un univers de référence au sein duquel les enfants intériorisent leur condition de classe et offrant des conditions de vie inégalement propices à la réussite scolaire. Au bas de l'échelle sociale, certains enfants n'ont parfois ni chambre à eux ni parfois de « chez-soi », dans les autres classes sociales, l'espace domestique se caractérise en premier lieu en une chambre (partagée ou non) et un espace de vie familiale, doublé parfois d'espaces de vie extérieurs (serre, jardin etc.). Au sein des classes supérieures, les expériences des enfants sont aussi celles d'un entre-soi spatial et social contrôlé et protégé. **La stabilité résidentielle de ces familles favorise l'apprentissage scolaire des enfants. Au-delà des conditions matérielles d'existence, ces rapports différenciés à l'espace induisent des rapports spécifiques au monde et aux autres** : certains enfants grandissent avec la conscience de disposer d'espaces multiples pour grandir, pour d'autres, la dépossSESSION matérielle génère l'isolement et la stigmatisation.

- **Vivre sans « chez-soi » : l'instabilité résidentielle des plus précaires :**

Dans la population étudiée, 4 enfants ont vécu ou vivent des situations durables de précarité de logements. Ces conditions matérielles difficiles, parfois vécues depuis l'enfance, **contraignent nécessairement la conformation aux normes scolaire** (ex : être bien nourri, être reposé, arriver à l'heure à l'école etc.). La nécessité de partager un espace surpeuplé, bruyant ou froid perturbent par exemple le sommeil. L'instabilité résidentielle contraint aussi les enfants souvent à des temps de transport importants qui participent à la fatigue. De même les normes corporelles de présentation de soi peuvent être remises en cause par un accès difficile aux sanitaires. Enfin, la **soudaineté et la violence de la mobilité imposée** (évacuation des camps par exemple) rendent difficile l'attachement à un espace familial ce qui participe à un **sentiment d'insécurité parfois traumatisant** (Libertad par exemple manifeste des crises dans des contextes où se manifestent une autorité forte). Cet état mental est peu propice aux apprentissages et la sociabilité infantine. L'instabilité et l'exiguïté des lieux rend aussi souvent difficile la possibilité de disposer d'espaces de travail (chambre individuelle, bureau). **Cette précarité résidentielle constitue enfin un facteur supplémentaire d'isolement** (à la fois pour les parents et les enfants) en raison de la fréquence des déménagements qui fragilisent les liens sociaux, souvent à l'origine de ressources indispensables pour ces familles. Dans les cas étudiés, c'est souvent l'école qui a joué ce rôle (dépannage et soutiens de la part des enseignants et des autres parents) ce qui explique les efforts déployés par certains parents pour maintenir leurs enfants dans l'école malgré l'éloignement géographique.

- **Les conditions d'habitat des classes populaires stables et des petites classes moyennes**

Si la stabilité résidentielle est ici acquise, les conditions d'habitat restent nettement plus contraintes que chez les familles les plus dotées, notamment par le manque d'accès aux centres urbains et aux équipements associés. Cet éloignement géographique en périphérie des grandes villes peut s'associer d'un sentiment de déclassement spatial et matériel (carte scolaire défavorable, manque d'espace, zones bruyantes, chauffage limité par mesures d'économie etc.). A distance plus grande des centres urbains, la situation est différente : les familles parviennent plus fréquemment à devenir propriétaires et les enfants profitent d'un espace généralement plus grand. Lorsque l'ancrage géographique est ancien, la famille peut aussi bénéficier de **ressources matérielles et symboliques** (« être du coin ») pouvant s'accompagner d'une sociabilité intense (même si cet entre-soi localisé peut aussi limiter l'espace des possibles pour l'enfant). Dans les classes moyennes dotées en capital culturel, l'aménagement intérieur témoigne de la **pédagogisation de la vie quotidienne des enfants** (ex : possession d'une bibliothèque personnelle pour les enfants de taille importante). Dans les familles moins dotées culturellement, on retrouve aussi d'espaces pour les livres des enfants (ce qui confirme la pénétration des normes scolaires) mais l'aménagement témoigne du fait que le livre occupe une place symbolique ou pratique plus secondaire (ex : Alexis ne possède pas de bibliothèque rayonnée comme à l'école mais de « boîtes à livres »). On remarque aussi dans cette classe sociale un degré élevé d'ordre et de propreté (moins net chez les familles du pôle culturel) qui témoigne d'un **souci de respectabilité**.

- **Des ressources résidentielles et des conditions d'existence privilégiées**

Les classes supérieures disposent de logements à la fois spacieux et confortables et les trajectoires résidentielles, souvent ascendantes (traduisant le pouvoir économique grandissant des parents, et facilitée par la transmission d'un patrimoine économique), assurent des conditions optimales d'incorporation du **sentiment de bénéficiaire d'une existence privilégiée et de dispositions scolairement plus rentables**. Les inégalités matérielles d'existence se manifestent aussi souvent dans la **possibilité de recourir à des personnes chargées d'entretenir le domicile** (femmes de ménage, jardinier, jeune fille au pair etc.) ce qui libère du temps dédié aux enfants ou pour l'investissement professionnel. Symboliquement, la présence de ce personnel contribue à apprendre aux enfants **la position occupée au sein de l'espace social** et participe à intérioriser la **hiérarchie des tâches socialement valorisées** et celles délaissées aux autres (aux femmes en particulier). L'aisance matérielle se traduit aussi par des départs en vacances plus fréquents et lointains (qui peuvent amener l'enfant à se singulariser des autres à l'école), de même que le fait d'avoir vécu ou séjourné régulièrement à l'étranger offre aux enfants des contenus culturels d'autant plus distinctifs qu'ils n'y sont pas enseignés à l'école, et leur permettant à terme d'appréhender le monde comme un espace où il est possible, voire habituel, de circuler : ils se sentent « chez eux » bien au-delà de leur espace domestique. Enfin, l'aménagement intérieur constitue une ressource non négligeable pour les enfants : meubles, et décoration participent d'une **socialisation scolaire silencieuse et diffuse**. De plus, l'aménagement intérieur témoigne aussi d'une volonté de calquer l'espace domestique sur celui de l'école : avec des coins dédiés aux jeux ou l'affichage de règles domestiques ou des dessins des enfants qui témoignent de la volonté de valoriser les compétences et les apprentissages scolaires.

## **2. Stabilité professionnelle et disponibilité parentale : l'inégale maîtrise du temps**

L'emploi reste une instance d'intégration centrale dans les sociétés modernes : il définit les conditions d'existence et le statut social des individus. Avoir un emploi stable contribue à sécuriser les conditions de vie, facilite l'organisation quotidienne du temps et permet de se projeter dans l'avenir. Les familles des classes supérieures peuvent ainsi arbitrer entre différentes possibilités : réduire ou non l'activité professionnelle, faire appel ou non à une assistante maternelle ou à une crèche, alterner entre modes de garde payants ou soutien familial. A l'opposé les fractions les plus populaires se caractérisent par des marges de manœuvre plus réduites. L'augmentation du chômage et des emplois précaires ne concerne pas toutes les classes sociales dans les mêmes proportions. Dans la quasi totalité des familles de classes supérieures observées on observe **une grande stabilité professionnelle chez les deux parents** (CDI, ancienneté dans l'entreprise ou bien emplois de fonctionnaires assurant une stabilité de l'emploi). On retrouve aussi cette stabilité chez les parents indépendants (en particulier quand le conjoint dispose par ailleurs d'un emploi stable). L'instabilité professionnelle

est rare et la plupart du temps choisie (ex : phase de transition). Ceci se retrouve partiellement au sein des classes moyennes : la stabilité professionnelle caractérise la moitié des familles étudiées et prend des formes plus variées. Dans l'autre moitié des familles, l'instabilité professionnelle concerne un des deux parents et rares sont ceux qui sont dans une situation professionnelle précaire dans le temps. C'est bien dans les familles des classes populaires que l'on retrouve (sans surprise) le plus de cas d'instabilité voire de précarité professionnelle, avec une grande gradation qui va de la stabilité assurée à la grande précarité. Les familles les plus précaires vivent à la fois dans une situation d'incertitude professionnelle mais aussi dans un rapport de dépendance social inégal avec leurs employeurs. **Le rapport au temps consacré aux enfants se retrouve ainsi beaucoup plus subi.**

**Les diplômés du supérieur consacrent davantage de temps aux activités parentales** que ne ceux qui ne le sont pas (soin, aide aux devoirs ou loisirs) La disponibilité professionnelle est aussi liée au statut professionnel : **les actifs occupés consacrent plus de temps aux enfants** que les chômeurs ou précaires. Certains cadres choisissent d'aménager leurs horaires (ex : ne pas travailler le mercredi) pour s'occuper des enfants, mais le temps partiel ainsi que les horaires variables d'une semaine à l'autre, davantage subis chez les employés ou les ouvriers ne permet pas toujours de concilier temps parental et temps professionnel. Le choix de mode de garde ne dépend pas que de contraintes matérielles mais aussi des stratégies parentales en fonction des expériences sociales passées : les classes moyennes et supérieures, davantage dotées optent souvent pour des professionnels de la garde d'enfant et n'envisagent pas (dans les fractions supérieures) de diminuer leur temps de travail pour s'occuper des enfants même s'ils en ont parfois la possibilité. Ces familles peuvent aussi alterner les modes de garde (familiaux ou professionnels). Dans les classes supérieures certaines mères ne travaillent pas mais elles se préservent du temps personnel. **Grandir auprès de parents qui consacrent une part essentielle de leur temps au travail participe à l'intériorisation d'un ethos du travail, de même que reléguer les tâches domestiques à d'autres personnes. Cela participe aussi de la transmission de valeurs sociales et symboliques des différents emplois et donc un sens des hiérarchies sociales.**

Les familles appartenant au pôle culturel des classes moyennes consacrent davantage de temps à leur vie familiale en aménageant leurs horaires par exemple. **Ces parents transmettent à leurs enfants l'idée que, si la vie professionnelle est importante, elle ne doit pas prendre le dessus sur la vie familiale. Par ailleurs, voir les parents quotidiennement s'occuper de ces tâches domestiques et éducative renforce leur légitimité.**

Au sein des classes populaires, une distinction franche se dessine entre fractions précaires et stabilisées. Ces dernières se rapprochent des classes moyennes en aménageant le temps dédié aux enfants et tentent de préserver un temps familial. Malgré la démocratisation de l'accès aux crèches et aux assistantes maternelles, les femmes de milieux populaires ont moins recours à ces modes de garde et font davantage appel au soutien familial. Les périodes de chômage sont réinvesties positivement par les parents et les temps partiels sont aussi bien vécus car ils permettent de s'acquitter des tâches domestiques. Les familles précaires sont plus souvent isolées et en situation de monoparentalité. Les maigres soutiens extérieurs sont précieux (ex : garde des enfants par des parents d'élèves) et certaines familles ont ainsi refusé des logements plus spacieux mais nécessitant de changer d'école. Les réseaux scolaires et associatifs sont ainsi décisifs et précieux.

### 3. Apprendre l'argent

Les études de la socialisation primaire ont largement délaissé les processus par lesquels les enfants construisent leur représentation de l'argent et/ou apprennent à l'utiliser, or donner à voir les pratiques, les discours parentaux, les expériences qui sont à l'œuvre dans la fabrication des rapports à l'argent revêt toutefois une importance majeure : le rapport à l'argent n'obéit à aucune loi naturelle et le goût de l'argent n'est pas une conduite « spontanée ». Au premier abord, l'âge de 5 ans peut paraître trop précoce pour étudier cette socialisation à l'argent, pourtant, dès cet âge, nombre d'enfants reçoivent ponctuellement de l'argent de poche (ex : anniversaire, perte d'une dent de lait etc.) et sont invités à l'utiliser d'une manière déterminée. Il sont aussi exposés à des discours au sujet de l'argent et de ses usages. Ils font aussi l'expérience quotidienne de la pauvreté ou de la richesse.

Dans les familles populaires, **la socialisation de l'enfant se traduit par la transmission de dispositions précoces et fréquentes à l'économie.** Dans la plupart de ces familles, l'enfant ne reçoit jamais de cadeaux sous formes d'argent et les parents refusent régulièrement les demandes d'achats des enfants, et lorsque c'est le cas, l'enfant est prié de choisir un objet « pas cher ». Il arrive que ce refus d'achat soit explicitement associé à l'idée de réserver les dépenses aux biens de première nécessité. Dans les familles populaires les plus dotées économiquement, on invite les enfants à relativiser l'importance de l'argent. Ces restrictions matérielles ou morales conduisent les enfants à restreindre eux-mêmes leurs demandes en matières de consommation, non seulement car ces demandes seront vraisemblablement refusées et car elles sont sources de tensions pour les parents. Toutefois cet apprentissage de la parcimonie ne se généralise pas à l'ensemble des classes populaires : dans certaines familles, les parents tendent à signifier aux enfants que leurs désirs sont légitimes et qu'ils ont les mêmes droits que les autres enfants, avec une aspiration à posséder les mêmes biens que les autres enfants ce qui peut conduire à des actes déviants au sens de Merton (ex : vol).

Dans les familles des classes supérieures ou des classes moyennes dotées culturellement, **un rapport réflexif et planificateur à l'argent est transmis aux enfants.** Ayant pour beaucoup connu des études longues, ou exerçant eux-mêmes dans les métiers de l'éducation, ces parents tentent d'initier leurs enfants à **la gestion de l'argent** et mettent en œuvre précocement des pratiques favorisant cet apprentissage : de petites sommes d'argent sont données à l'enfant de manière régulière, et les parents les incitent à s'en servir pour de petites dépenses. Il s'agit aussi, dans une **logique de l'éducation concertée**, par ces actions de réguler de manière négociée par le dialogue des demandes d'achats : les parents refusent ainsi certains achats tout en autorisant l'enfant à se les procurer par leurs propres moyens. Les parents travaillent aussi en outre à guider leurs enfants dans l'utilisation de leur argent : **renoncer à l'achat immédiat pour économiser de l'argent leur permettra par exemple d'acheter des biens plus chers plus tard.** Cet apprentissage de

la planification précoce est renforcé lorsque les parents ou grands-parents donnent des sommes d'argent de manière régulière. Les enfants sont également éduqués à la consommation, lorsque le refus d'achat des parents intervient ce n'est que rarement parce qu'il est trop cher, mais par ce qu'il est « trop cher pour ce que c'est ». Les parents attirent ainsi l'attention des enfants sur la question de la qualité des produits ou sur d'autres dimensions (ex : éthique, écologique etc.). On retrouve peu de dispositions économes comme évoquées plus haut dans les classes populaires.

Dans les classes moyennes et supérieures du pôle économique, cette éducation à la gestion de l'argent ne se retrouve pas. Ils sont convaincus que leurs enfants sont trop jeunes pour ce type d'apprentissage et ont peu l'habitude de négocier avec eux lors des demandes d'achat. Pour autant, une socialisation à l'argent s'opère aussi : une **promotion de l'épargne** du côté des classes moyennes, et une **promotion de la richesses** du côté des classes supérieures. Chez les classes moyennes premièrement la socialisation économique se caractérise par une promotion de l'épargne. Ces familles disposent d'un petit capital économique immobilier ou professionnel qu'ils ont constitué le plus souvent par la voie de l'épargne que de l'héritage. Ces enfants disposent ainsi d'une tirelire et les parents les incitent à y déposer leurs pièces (certains enfants le font d'ailleurs systématiquement). Cette valorisation de l'épargne s'accompagne souvent d'injonctions à l'économie et les mères incitent les enfants à être attentifs aux prix. En outre, les parents ont aussi ouvert un compte épargne à leurs enfants et dans certains cas ont expliqué le fonctionnement de celui-ci. Ces enfants prennent ainsi plaisir à mettre de l'argent de côté (ex : les enfants récupèrent les pièces perdues pour les mettre dans leur tirelire) et éprouvent souvent des réticences fortes à se utiliser leurs économies. Dans les familles les plus favorisées les discours sont propices à l'aspiration à la richesse. Les parents ayant ici connu des trajectoires sociales ascendantes, ils consacrent de nombreuses dépenses aux enfants et se réjouissent de leur offrir un certain confort. Ils veulent également que ceux-ci prennent conscience que ce confort est le fruit d'un travail (à distance de la figure de « l'enfant gâté »). Il s'agit de répéter à l'enfant « qu'il faut travailler pour avoir de l'argent ». **Ce n'est pas seulement une éthique du travail et de l'effort qui est transmise mais l'aisance matérielle comme perspective désirable.** A travers ce rapport à l'argent c'est aussi la socialisation politique qui est à l'œuvre : il s'agit de légitimer la richesse et de réprouver la pauvreté car la richesse étant le fruit d'un labeur, la pauvreté n'est en creux que le fruit d'une certaine paresse. Cette vision de la pauvreté est parfois même exprimée explicitement : à propos d'un clochard une mère dira à sa famille qu'il n'a pas eu de « chance » et n'avait « pas assez travaillé à l'école ».

#### 4. La maternelle n'est pas qu'un jeu d'enfants

En 2017, en France la totalité d'une classe d'âge est scolarisée en grande section de maternelle alors que l'instruction n'est obligatoire qu'à partir de l'âge de 6 ans. La scolarisation à l'école maternelle fait pourtant peu l'objet de la sociologie de l'éducation et notamment les inégalités qui s'y construisent.

Hormis 4 familles, la population étudiée est « ancrée » sur le territoire et est donc familière de l'institution scolaire française depuis plusieurs générations. **Être pionnier**, c'est-à-dire être le premier à fréquenter l'institution scolaire française (y compris la maternelle) est peu fréquent voire discriminant : **l'enfant est dans une situation de solitude scolaire et n'a pas pu être préparé par ses parents à cet univers.** Les cadets, majoritaires dans l'enquête peuvent aussi bénéficier de l'expérience des aînés souvent scolarisés dans la même école : pour ces enfants l'école maternelle est un lieu déjà familier avant même d'y être entrés. Pour les enfants issus de l'immigration qui n'ont donc pas connu cette socialisation et souvent dans une situation plus précaire, l'école est perçue comme un élément clef du processus d'intégration. Très peu des enfants ne bénéficie pas de cette initiation préalable à la maternelle, si bien que les situations de manque de familiarité avec l'institution scolaire sont souvent troublantes pour les enseignants : il faut « tout leur apprendre », y compris l'évidence de la scolarisation en France. Cette perception peut par la suite s'estomper au gré des progrès constatés ou bien perdurer si l'inadaptation persiste ce qui donne lieu à la mise en place de dispositifs spécifiques.

La quasi totalité des enfants des classes moyennes et supérieure dispose d'au moins un grand-parent diplômé du supérieur, or, ce sont ces enfants qui sont le plus gardés par leurs grands-parents : ils disposent donc de relations avec un entourage doté scolairement. On observe également que les diplômes des parents de l'échantillon sont souvent plus élevés que ceux des grands-parents, et de manière plus marquée pour les mères que pour les pères. Chez les classes populaires, les trajectoires scolaires ascendantes sont toutefois plus rares, moins marquées voire horizontales. Minoritaires, les trajectoires descendantes s'observent toutefois chez 4 mères et 7 pères des classes moyennes et populaires. **Diplômes des parents et statut social sont interdépendants même si le lien n'est pas systématique.** Cette interdépendance est ainsi plus manifeste chez les pères signe de la division sexuelle du travail : ils exercent des métiers qui rend leur diplôme payant (en qualification et rémunération) alors que c'est moins le cas chez les mères. Dans les classes supérieures, la quasi-totalité des parents est très diplômée, et lorsque ce n'est pas le cas, les parents ont pu compter sur des ressources extérieures (reprise d'une entreprise familiale, mariage etc.). Dans les classes moyennes, les diplômes des pères et des mères sont moins homogènes (en particulier chez les pères qui disposent de diplômes variés). Ici, la rentabilité du diplôme des mères est moins évidente car elles investissent plus majoritairement les tâches éducatives en suspendant/réduisant leurs activités professionnelles. Chez les classes populaires, les pères sont peu ou pas diplômés et les mères sont souvent un peu plus diplômées. Pour autant, dans un contexte d'élévation du niveau des diplômes, tous les parents semblent avoir acquis la nécessité de produire un capital culturel enfantin et de disposer de diplômes.

Les parents enquêtés témoignent ainsi d'**espérances scolaires fortes** pour leurs enfants, façonnées par leurs propres expériences scolaires. Ceci se traduit par un **investissement dans les établissements scolaires et d'inégales stratégies de scolarisation.** La majorité des parents des classes moyennes ou supérieures ont vécu une scolarité heureuse, c'est en particulier les mères qui transmettent cette expérience scolaire et les pères témoignent plus souvent d'un rapport distancié par rapport à l'institution scolaire. Pour les enfants des classes populaires, leurs parents ont connu

des parcours plus contrariés : orientation subie, conflits avec les enseignants etc. Ils tentent alors d'aménager pour leurs enfants une scolarité plus heureuse pour leurs enfants. Ces expériences variées se traduisent par des aspirations différentes : il s'agit pour la plupart des parents des classes supérieures ou moyennes de **favoriser des études longues et pour les autres de laisser leurs enfants choisir leur scolarité**. Ces aspirations se traduisent aussi par **le choix de l'établissement scolaire**, dès la maternelle. Les classes supérieures visent ainsi l'excellence scolaire en inscrivant les enfants dans établissements privés ou dans les établissements de secteur qui regroupent une population aisée. Très rares sont les enfants de cette classe fréquentant des établissements socialement mixtes (mais tout en gardant en tête la possibilité d'intégrer les « bons » établissements pour l'élémentaire ou le collège). On retrouve aussi ce type de stratégie dans les classes moyennes par la scolarisation dans les établissements hors carte scolaire : il s'agit plutôt ici de viser le bien-être enfantin plutôt que la performance en tant que telle. On remarque aussi un investissement parental dans les établissements pour s'assurer du bon fonctionnement scolaire et y participer activement. Pour ce qui est des classes populaires, les choix d'établissements hors carte scolaire s'expliquent par les relations nouées avec l'équipe éducative ou dans les écoles privées catholiques en accords avec les valeurs religieuses familiales.

Plus de la moitié des parents interrogés (dont la totalité des parents des classes populaires) témoignent d'une **confiance dans l'école et les enseignants** qui se traduit de différentes manières : échanges réguliers avec les équipes enseignantes dans les classes moyennes et supérieures, et délégation parentale et mise à disposition parentale chez les classes populaires. Toutefois, une partie importante des parents (davantage dans les classes moyennes et supérieures) exprime **un besoin de contrôle et un droit de regard sur les activités et les relations pédagogiques** : choix de l'établissement scolaire, accompagnement ou complément des apports scolaires par exemple. Un tiers des parents investit le temps scolaire (conseils, accompagnement des sorties etc.) et le plus souvent parmi les classes moyennes ou populaires, et une majorité des parents indique suivre le travail scolaire des enfants (contrôle des cahiers par exemple). L'investissement scolaire des parents (y compris ceux ayant connu des difficultés scolaires) se révèle donc important, le suivi scolaire à l'école maternelle semblant pour toutes les classes sociales accessible. Le moindre investissement sur le temps scolaire relève plutôt des parents des classes supérieures en raison des impératifs professionnels ou aux urgences domestiques plutôt qu'à une expérience scolaire malheureuse.

Hors temps scolaire, les parents semblent apporter plus d'importance aux activités ludiques, l'âge des enfants étant encore bas les impératifs scolaires semblent moins pressants. Toutefois, l'encadrement et **l'organisation de ces activités enfantines sont porteurs d'une inégale préparation familiale aux attendus scolaires** : très peu d'enfants enquêtés pratiquent des exercices à proprement parler scolaires à la maison (ex : écriture). Toutefois, diverses activités s'apparentent à des activités de répétition scolaire : jeux de lettres ou avec des chiffres par exemple. La graphie ou tentative d'écriture est pratiquée par la moitié des enfants mais peu investie dans les classes moyennes (sans accompagnement des parents : on « laisse tranquille » les enfants « il a l'école pour ça »). Les jeux de chiffres sont moins utilisés, et plutôt dans les classes supérieures dont les parents (souvent titulaires de diplômes supérieurs scientifiques) semblent déjà préoccupés par les compétences mathématiques des enfants. Enfin, une dizaine de parents, dans les classes supérieures essentiellement, semblent manifester un souci de correction langagière (prononciation et grammaire). Les classes moyennes investissent les activités ludiques liées la logique et la minutie (construction, puzzles) ou encore les jeux de société et éducatifs joués en famille, mais ceux-ci sont rarement présentés par les parents comme des activités scolaires à proprement parler. On retrouve ici l'idée de « **ruses pédagogiques** » : **ces familles ont pris le pli de la « pédagogie invisible » pour reprendre l'expression de Berstein et se montrent vigilantes à développer d'autres compétences fortement valorisées scolairement**. Enfin, un autre domaine semble discriminant : l'attention que porte certaines familles aux **manifestations de raisonnement de leurs enfants** (parfois sans but explicitement scolaire) en valorisant la curiosité et l'esprit logique des enfants. Certains parents **pédagogisent le monde** pour leurs enfants : en les emmenant dans les musées ou des spectacles, lors des voyages à l'étranger, les incitent à regarder des programmes éducatifs ou discutent avec eux de l'actualité etc.

Lorsque l'on reconstruit la perception professorale des enfants enquêtés à partir des entretiens menés avec les enseignants, il ressort que les jugements sont globalement positifs pour l'ensemble des enfants issus des classes moyennes. Certains bémols apparaissent néanmoins (portant essentiellement sur les comportements) pour quelques élèves, au pôle économique des classes et plutôt pour les garçons. Seule la moitié des enfants des classes populaires sont perçus positivement par les enseignants, les autres n'étant pas perçus pour autant comme étant en difficulté scolaire. Ceci révèle que dès la maternelle, les élèves des classes populaires sont jugés moins positivement par les enseignants. Par ailleurs, **les évaluations positives des élèves de classes populaires masquent parfois d'inégales performances scolaires et peuvent contribuer à une réassurance enfantine en constituant des « leurres » au regard des attendus scolaires ultérieurs**. Toutefois, les déclarations d'enseignants sont difficiles à analyser dans la mesure où les performances scolaires des élèves sont nécessairement effectuées qu'en comparaison aux élèves de la classe. Il en va de même des jugements parentaux : l'adéquation avec les jugements professoraux reste relative : dans les classes moyennes et supérieures par exemple, bien que positifs, les jugements parentaux reprochent une « paresse » enfantine. Une très grande majorité des parents rencontrés témoigne toutefois d'un jugement scolaire positif sur leur enfant mais cette perception est indissociable des performances scolaires de la fratrie. Il est à noter que les classes moyennes reprennent à leur compte les critères et compétences scolaires valorisées, alors que les classes populaires, à distance de ces critères, soulignent plutôt **le plaisir pris par l'enfant à l'école**. Seul un tiers des enfants semble davantage valorisé par leur parents que par leurs professeurs. Cet écart de jugements est plus fréquent dans les classes populaires et particulièrement chez les filles, car ce sont ces dernières qui bénéficient le moins d'un entraînement domestique et d'une pédagogisation du monde (ex : habileté à la prise de parole en public, moindre autonomie).

## 5. Obéir et critiquer

Les comportements des enfants face à l'autorité déterminent en grande partie les jugements scolaires (« problèmes de discipline », « manque d'autonomie »). Comment se construisent ces rapports différenciés à l'autorité et quelles sont les modalités familiales de leurs construction ? L'intériorisation précoce des contraintes domestiques peut par exemple donner l'impression que certains enfants s'autocontrôlent spontanément. Dès les années 1960, Bernstein s'est intéressé aux variations sociales des « modes de contrôle » associés à des codes sociolinguistiques inégalement valorisés à l'école. Plusieurs recherches ultérieures ont pu montrer plus précisément les modes d'exercice de l'autorité en milieu populaires et de leurs écarts aux attendus scolaires. Cette enquête permet ici de déterminer ce qui est scolairement valorisé en termes de dispositions disciplinaires à l'école, les différences dans les modes d'obéissance observés dans les familles selon les milieux sociaux et enfin leurs liens avec l'esprit critique des enfants qui relèvent bien souvent des rapports familiaux à l'autorité.

La **docilité** (capacité à obtempérer rapidement aux injonctions), en particulier lorsque l'enfant corrige ou amende brutalement son attitude est une **qualité très appréciée des enseignants de l'enquête**. Elle se retrouve souvent chez les enfants des classes supérieures et moyennes (pôle culturel notamment) et chez les filles en particulier. Les cas de docilité scolaire sont aussi présents chez les classes populaires, y compris dans les fractions précaires. Il n'y a donc pas de déterminismes sociaux en la matière, certains parents des classes populaires multipliant les injonctions appuyées à obéir à l'enseignant. En revanche, **la connaissance des règles et l'autocontrôle** sont plus socialement discriminant (**alors même que ces compétences ne sont pas méthodiquement enseignées**) : **l'autonomie et la prise d'initiative apparaissent en effet comme une compétence très valorisée** par les enseignants, et un tel rapport à la règle, par exemple se mettre spontanément au travail, se retrouve fréquemment dans les classes supérieures et moyennes, fruits d'une socialisation familiale précoce. Pour autant, il serait faux de penser que l'école impose le respect des règles de manière stricte : certaines prises de distances avec les règles et consignes sont tolérées, tant qu'ils restent isolés et ne perturbent pas l'ordre de la classe. **Cette perception des enseignants des écarts de comportements est au fond dépendante du profil social des élèves** : on peut tolérer d'un bon élève (en termes de résultats) des bavardages ou une certaine remise en cause de l'autorité professorale, car ces comportements traduisent une aisance et une confiance en soi qui en fin de compte ne rentrent pas radicalement en contradiction avec l'ordre scolaire. Les jugements concernant la discipline et la réalité de ceux-ci dépendent en partie enfin de la performance d'apprentissage des élèves (il est en effet moins facile de rester concentré et obéissant quand les difficultés scolaires s'accumulent).

L'enquête a permis de montrer que la manière dont l'autorité familiale s'exerce sur les enfants (ex : contrôle des écrans) varie fortement et prépare inégalement les enfants au régime de discipline scolaire. On retrouve ainsi dans les familles populaires un **mode d'intervention directe des parents**. Par exemple, les familles populaires interviennent directement auprès des enfants pour signifier la fin du temps des écrans et la durée autorisée varie selon les contextes. Il en va de même pour enchaîner les activités quotidiennes en se référant peu à des règles explicites. A l'inverse, c'est **l'obéissance à des règles explicitées comme telles, fixes, et auxquelles sont censés obéir les enfants qui caractérise les enfants des classes moyennes et supérieures**. Le recours à l'affichage des règles (de manière similaire à ce qui se fait à l'école) ne s'observe ainsi que dans les classes moyennes ou supérieures si bien que les parents n'ont pas à les répéter. Au-delà des règles, c'est aussi l'application des sanctions qui diffère selon les milieux sociaux. Plusieurs parents des classes moyennes bien dotées scolairement déclarent ainsi éviter le recours à la punition. Les sanctions d'isolement par exemple s'observent chez les classes supérieures et une limite de temps est associée à cette sanction dans des familles des classes supérieures seulement. Plus généralement, les sanctions semblent plus prévisibles dans les classes moyennes que dans les classes populaires où les enfants sont rarement prévenus. A l'inverse, les récompenses sont aussi socialement clivées et se retrouvent moins dans les classes moyennes ou supérieures (où elles sont même rejetées parfois), et lorsque c'est le cas (ex : distribution de bonbons) sont davantage anticipables par les enfants (ex : inscrites sur le tableau des règles). **On perçoit ici que pour ces familles de classes dotées en capitaux, c'est la nécessité de faire comprendre et accepter la règle à l'enfant qui prime plutôt que la sanction ou la récompense incitative**. On retrouve même explicitement cette tendance chez certaines familles du pôle culturel des classes moyennes qui insistent sur l'importance de développer l'autonomie et la responsabilité des enfants. L'importance de la négociation sépare ainsi les familles de l'échantillon : dans les classes populaires certaines familles entendent être obéies sans discussion, l'autorité de l'adulte n'étant pas discutable. Si on retrouve ce point de vue dans les classes moyennes, dans une grande partie des familles des classes moyennes et supérieures, les règles sont expliquées et justifiées et une part importante est faite à la négociation et au dialogue enfants - adultes.

Les rapports familiaux à l'autorité se retrouvent aussi dans la manière dont les parents encouragent à remettre en cause certaines formes d'autorité plus que d'autres en exerçant un certain esprit critique et en particulier la **nature des critiques exprimées**. Dans les familles où le mode d'autorité statutaire domine, on observe une habitude parentale à critiquer les adultes de l'entourage (et parfois envers l'autorité scolaire ou les autres institutions) en présence des enfants car qui renforcent chez eux l'idée que l'autorité est avant tout une affaire de personnes. Les familles où s'exerce une autorité via des règles impersonnelles évitent la critique de personnes en présence des enfants ou le font de manière dépersonnalisée (pas pour critiquer la personne mais pour rassurer l'enfant par exemple). On retrouve aussi dans ces familles une propension fréquente à la critique du discours d'autorité (journaux, publicités, politique etc.). **Les enfants se retrouvent ainsi familiers aux discours critiques et s'habituent à considérer que ce sont les messages qui importent et non les personnes (ex : critique du dogmatisme religieux, des stéréotypes de genre dans les médias etc.)**. Ces différenciations du rapport à l'esprit critique s'exprime aussi vis-à-vis des croyances enfantines ou des contenus médiatiques enfantins : par exemple, encourager ou non la croyance envers le Père Noël ou la petite souris. Certains parents encouragent ces croyances afin de préserver « la magie » de l'enfance, lorsque d'autres adoptent une

attitude neutre voire même les découragent. Ainsi, cette mise à distance, plus fréquente dans les classes moyennes dotées culturellement ou supérieures (particulièrement dans les familles à autorité négociée) contribuent à ne pas considérer l'enfant comme naïf et ne pouvant pas comprendre les messages jugés trop compliqués pour eux, mais comme **interlocuteur légitime de l'adulte**. On retrouvera ainsi chez certains enfants de ces milieux sociaux qui demandent aux enquêteurs d'expliquer le but des exercices langagiers effectués, les enfants des classes populaires n'ayant jamais contesté ouvertement la légitimité de ces exercices.

## 6. Le langage comme capital

Non seulement les pratiques langagières varient sensiblement selon les milieux sociaux, mais elles ont aussi des valeurs inégales sur les différents marchés linguistiques légitimes (école, administration publique). Il s'agit ici de mettre en évidence comme les enfants acquièrent des compétences langagières (écrites et parlées) différenciées selon les milieux sociaux et les dotent ainsi de ressources inégales et les classent dans la hiérarchie scolaire puis sociale.

### **Ce qui fait capital : des objets et des pratiques parentaux**

**Le nombre de livres possédés par la famille augmente avec le capital culturel.** Ces bibliothèques, et plus généralement la présence d'imprimés (magazines, albums) objectivent la place de l'écrit de la vie de l'enfant ainsi que la socialisation précoce aux usages de ces biens symboliques. L'enquête montre toutefois que c'est davantage la structure des capitaux qui différencie les classes plutôt que le volume global détenu : ainsi parmi les classes supérieures et moyennes dotées culturellement, les parents sont des lecteurs et le livre est un objet valorisé qui occupe une place importante dans les interactions familiales et les sociabilités. A l'inverse, dans les fractions des classes moyennes dotées économiquement, les parents lisent moins et possèdent moins de livres. Dans les classes populaires, c'est plutôt le genre qui différencie les pratiques : les mères lisent plus, ce qui constitue un avantage pour les filles.

Les compétences langagières des parents constituent aussi un capital dans la socialisation des enfants, et elles constituent un marqueur important de leur position sociale. Elles constituent une ressource dès lors qu'elles sont sous-tendues par une maîtrise légitime de la langue et dès lors qu'elles produisent des effets sur ceux qui écoutent (convaincre, transmettre des savoirs, émouvoir, commander les autres etc.). On constate en la matière que **les fréquences de prise de parole publique s'élève avec la hiérarchie sociale** et recouvre ainsi largement la hiérarchie professionnelle et des diplômes. C'est dans les classes supérieures qu'on retrouve aussi la proportion de parents qui déclarent aimer s'exprimer en public, et à l'inverse, parmi les classes populaires la faible propension à s'exprimer publiquement est associée à un trait de caractère (timidité). Au sein de ces classes, les parents ayant migré ont de grandes difficultés à s'exprimer à l'oral et les enquêteurs ont parfois été confrontés à des malentendus lexicaux. Les entretiens ont aussi pu illustrer certains malentendus générés par les décalages entre rapport pratique au langage et à l'éducation avec un rapport plus réflexif : il est parfois difficile pour une maman par exemple d'analyser une situation avec des mots, d'observer une situation concernant ses pratiques éducatives d'un point de vue extérieur.

### **Le langage dans les relations familiales**

Les ressources langagières ne peuvent être transmises que par une mobilisation fréquente. L'enquête a pu démontrer une grande diversité d'interactions verbales et d'usages de l'écrit dans des contextes où l'enfant est présent : lecture d'histoires aux enfants (poursuivies parfois à l'écrit), usages quotidiens du langage, maîtrise d'une langue étrangère, jeux de mots, blagues ou devinettes etc. Posséder des livres pour enfants et raconter des histoires est une pratique fréquente dans la société française. Il faut ainsi s'intéresser aux critères des choix des livres pour enfants, même si les parents n'ont pas toujours conscience de la hiérarchie scolaire des ouvrages. Trois critères semblent présider aux choix des livres et révèlent des rapports différenciés socialement à l'écrit : les apprentissages, l'esthétique et le plaisir. On constate ainsi chez les classes populaires un attrait pour le livre comme outil d'apprentissage alors que cette dimension peut être rejetée dans les classes supérieures : **se construisent ainsi des rapports pragmatiques au texte d'un côté fortement dévalorisé et rejeté de l'autre car la littérature doit y être abordée dans ses fonctions poétiques, imaginaires et esthétiques.** Ainsi dans les classes moyennes et supérieures la **qualité littéraire** est valorisée, de même que **l'esthétique des illustrations**, et l'ouvrage doit permettre à l'enfant d'entrer dans un **rapport réflexif au langage** (ex : les livres « pop-ups » sont décrits comme « précieux » dans une famille de classe moyenne). A l'inverse les ouvrages ne répondant pas à ces critères (et les lecteurs qui y sont rattachés) sont dévalorisés et décrits comme « niais », « filles », « livres de supermarché » etc. Pour finir, le plaisir de lire est mentionné par plusieurs parents mais ce terme n'a pas le même sens selon le niveau de culturel : il s'apparente à une forme d'hédonisme dans les familles qui en possède peu, et il s'inscrit dans la continuité d'une pratique familiale fortement légitimée dans les familles qui en sont dotées (« tout le monde adore lire dans la famille »). La lecture d'histoires le soir est aussi une activité très répandue et souvent décrite comme un « rituel » notamment dans les classes moyennes et supérieures alors qu'elle est moins fréquente dans les classes populaires, par manque de maîtrise de la langue ou car vécue comme une obligation car dénuée de sens pratique (au-delà d'aider l'enfant à s'endormir). Les lectures enfantines contribuent ainsi à éveiller un rapport réflexif et esthétique ou pratique à l'écrit.

### **Parler au quotidien**

L'usage quotidien de la langue participent aussi de cette posture analytique ou réflexive : il s'agit de **la maîtrise d'une langue étrangère**, de **la régulation des interactions verbales** ou par **la correction de la langue des enfants**. Ces pratiques, plus fréquentes quand les parents sont dotés culturellement et notamment en capital langagier mais ne sont pas systématiques et c'est leur multiplication / accumulation qui construisent chez l'enfant des ressources et un rapport au langage scolairement rentables.

S'il arrive que des familles des classes populaires parlent plusieurs langues (suite à une migration par exemple), la mauvaise maîtrise de la langue française limite la transmission de ces dernières aux enfants. De même, cet apprentissage de langues étrangères se fait souvent « sur le tas » sans préparation et dans l'urgence (en arrivant dans le pays) et l'apprentissage linguistique est vécu comme une nécessité, la langue du pays habité devant « remplacer » la précédente. A l'inverse, dans les familles dotées en capital culturel, il s'agit de cumuler plusieurs langues, comme autant de ressources scolaires et professionnelles futures. La régulation de la parole des enfants apparaît aussi comme socialement différenciée : elle apparaît comme importante dans les familles des classes moyennes dotées culturellement car elle permet la négociation dans les échanges quotidiens entre enfants et adultes (conformément au mode d'autorité dominant dans ces classes). La correction des gros mots par exemple participent du rapport réflexif à la langue : alors que certains apprennent que des mots sont moralement répréhensibles, d'autres sont incités à comprendre que l'usage des gros mots est toléré dans certains contextes mais proscrits dans d'autres, s'accompagnant même dans certaines familles d'un apprentissage du sens du mot lui-même (on incite l'enfant à utiliser des synonymes non grossiers par exemple). **La distinction langagière permet ainsi la transgression et la prise de distance avec les mots, voire même d'une analyse.** Enfin, la langue peut aussi être associée à des moments de détente, d'humour et de jeux, en s'appuyant ou non sur des supports codifiés (charades, rébus etc.) ou imprimés, ou bien lors d'interactions plus informelles en famille. Cette pratique est là aussi socialement inégalement répartie : les jeux de mots et devinettes sont plus fréquentes dans les classes moyennes et supérieures où les enfants sont plus souvent traités comme des partenaires de conversation de même que l'utilisation de l'ironie. Ces jeux de mots sont ainsi plus ou moins fréquents dans le quotidien des enfants et à plus ou moins grande distance des exigences scolaires. Ainsi, les « farces » et le comique de situation (ex : se cacher, cacher des jouets et des objets etc.) semble plus répandu et encouragé dans les classes populaires, et est très prisé des pères. Le comique gestuel, les mimiques ou les blagues de situation prédomine aussi dans ces classes et ne prennent donc sens que dans un contexte particulier et précis. Enfin, **les classes moyennes et supérieures se distinguent aussi de par l'intensité, la diversité et la complexité des jeux de mots, charades, histoires ou devinettes que les enfants entendent ou pratiquent eux-mêmes**, en s'appuyant également sur des supports variés (magazines, livres, objets du quotidien etc.). Il n'est pas rare dans ces familles de faire recours à l'imaginaire, de jouer sur le registre de l'absurde, de « faire marcher » les autres en leur racontant des histoires fausses ou absurdes, et que les parents expliquent le sens des blagues, des mots ou de l'ironie et le second degré. A l'inverse, dans les classes populaires, les enfants sont décrits comme plus « susceptibles » ou « premier degré » et l'humour ainsi que les moqueries sont davantage mobilisées pour dédramatiser une situation et réguler la conduite enfantine. Ainsi, la socialisation langagière, opérée de manière répétée au cours d'interactions diverses relatives à l'exercice de l'autorité, la lecture d'histoires ou lors de discussions et blagues etc. concourt à familiariser les enfants avec un rapport réflexif au langage (proche de ce qui est demandé à l'école) ou au contraire à l'en éloigner en privilégiant un rapport pratique à la langue.

## 7. Lire et parler

Les entretiens réalisés avec les enfants ont permis d'objectiver leurs compétences langagières écrites et orales et de les comparer aux descriptions de leurs enseignants et parents.

### Savoir lire avant l'heure : capital culturel et stratégies parentales

8 enfants de l'enquête sont capables de déchiffrer certains éléments de langage écrit et d'autres savent même déjà lire. Ces compétences précoces par rapport aux attentes scolaires sont les effets de dotations culturelles familiales et de pratiques éducatives spécifiques. Ces enfants sont issus des classes moyennes dotées scolairement et supérieures et sont ainsi distingués scolairement et/ou au sein de leur fratrie du fait de cette précocité. Si plusieurs parents évoquent un enfant qui aurait appris à lire « seul », certaines familles (issues des classes moyennes dotées culturellement) ont mis en œuvre des stratégies explicites pour favoriser cette pratique, c'est le cas notamment chez les enfants d'enseignants. Cet apprentissage est aussi parfois le fruit d'un apprentissage méthodique dans le cadre scolaire (ex : écoles privées qui appliquent un programme étranger ou dans les classes à double-niveau). Dans d'autres familles, cette précocité, bien que désapprouvée est le fruit d'un accompagnement dense des pratiques de lecture et d'une familiarisation précoce aux livres. Cet engouement pour la lecture est même présenté parfois comme un « trait familial ». **On voit donc que la précocité est liée à une pratique lectorale intense de la famille.**

### Face aux exercices langagiers

Les exercices langagiers permettent de mettre en évidence les capacités langagières exigées à l'école mais dans un contexte différent : celui de face-à-face avec un adulte et non dans un cadre de concurrence comme lors des activités de « parole libre » réalisées en classe. Il s'agit de mesurer ici leur capacité de nommer des objets dessinés et de mettre en récit une suite d'images ou d'évènements liés à leurs expériences récentes. Les récits des enfants ne sont pas interprétés ici qu'en termes de compétences linguistiques mais comme **des productions langagières dans des situations d'interactions sociales**. On constate premièrement une différence d'aisance face à l'enquêteur, ce qui reflète la socialisation familiale : en effet, les enfants issues de familles dotées en capitaux ont davantage l'habitude être sollicités par des adultes, de manière systématique, détaillée ou détournée. Dans les familles plus éloignées du pôle culturel, l'habitude de parler quotidiennement de leur journée est moins fréquente. De même, les enfants peuvent être exposés aux discussions entre adultes selon les sociabilités différenciées de leurs parents. Ainsi, **l'aisance des enfants s'inscrit dans des rapports entre classes sociales mais aussi entre les sexes** : la timidité est plus rarement mentionnée chez les garçons et est souvent essentialisée par les parents (trait de personnalité). Les filles les plus à l'aise appartiennent aux fractions supérieures des classes sociales. On constate également une forme de persévérance et de

bonne volonté « scolaire » dans la tâche chez les filles plus que les garçons, l'activité proposée par l'enquêteur se rapprochant des activités scolaires à proprement parler.

Outre cette aisance, **le langage constitue aussi un atout pour exercer son pouvoir sur les autres** : dans les classes moyennes et supérieures les enfants sont supposés être habitués à argumenter et négocier. Pourtant, 4 enfants refuseront de réaliser l'enquête, tous issus des classes moyennes et supérieures dotées en capital économique et on ne retrouve pratiquement pas cette habitude chez les filles. Cependant, le refus n'est pas que le fruit d'une socialisation à l'esprit critique, il doit être combiné à des ressources langagières qui le rendent efficace et permettent à l'enfant de maîtriser la situation et le rapport avec leur interlocuteur. Il en va de même des enfants particulièrement sociables dont les parents apprennent à limiter leurs excès de familiarité et devenir maîtres d'eux-mêmes et donc maîtres des autres, alors que d'autres élèves, issues des classes moins dotées s'imposeront par la force physique. **Les attitudes qui expriment le plus de distance au mode de socialisation scolaire se trouvent dans les classes populaires** : difficultés à s'exprimer, grande timidité, stratégies d'esquive par l'humour ou la fabulation. Une seule enfant des classes supérieures ne répondra qu'une fois « je ne sais pas », ce qui démontre une certitude de soi dans les pratiques langagières au sommet de la hiérarchie sociale. On retrouve cette formule le plus fréquemment chez les filles des classes populaires. A l'inverse des enfants des classes moyennes et supérieures, les refus ou réticences sont moins explicites et s'expriment par des biais non langagiers.

**La maîtrise du vocabulaire est aussi socialement différenciée** : les enfants des classes moyennes et supérieures font peu d'erreurs et font preuve de plus de précision, aucun enfant des classes populaires ne réussit à nommer le moule à tarte bien qu'ils en connaissent l'usage. Même si le critère du vocabulaire utilisé n'est pas totalement discriminant, on distingue chez les enfants de classes supérieures **une capacité plus grande à préciser le vocabulaire et respecter au mieux la consigne : ils mobilisent donc davantage un code élaboré et privilégient le canal verbal**. La longueur des récits varie aussi socialement : les enfants des classes supérieures produisent des récits plus longs, et la longueur est en revanche beaucoup plus hétérogène dans les classes moyennes et populaires, ce qui traduit grossièrement la dotation en capitaux culturels des parents et une plus ou moins grande aisance orale qui en découle.

L'enquête démontre également une **inégale réflexivité langagière selon les classes**. Le cadre scolaire exige en effet la capacité des élèves à se détacher du contexte immédiat et de montrer leur aptitude à traiter le langage en lui-même en produisant des énoncés relativement indépendants du réel. Une accumulation d'indices (ex : nommer les personnages ou leurs intentions, les lieux etc.) permet ici de mesurer le degré d'explications des récits et de percevoir le degré de dépendance au contexte de celui-ci. On constate sans surprise que le degré de décontextualisation, d'explication et d'universalisme du récit est plus marqué chez les enfants des classes supérieures, mais des nuances fortes apparaissent au sein de chaque classe en fonction du capital culturel familial détenu, des pratiques éducatives ou des conditions de socialisation. **C'est ainsi chez les enfants des classes supérieures que l'on trouve les récits les plus explicites et ajustés à la norme scolaire du bien parler**, en particulier chez les filles les plus dotées en capital culturel (ex : utilisation de l'imparfait ou du passé simple). Dans les classes populaires, le rapport au langage est plus pragmatique : les personnages sont peu nommés, ils perçoivent l'implicite des images mais ne l'exprime souvent pas. Il arrive aussi que ces enfants comparent le récit à leur expérience quotidienne ou à leurs habitudes et interprètent l'histoire à l'aune des règles de comportements auxquelles ils sont eux-mêmes soumis manifestant une appropriation pragmatique des récits de fiction.

Le récit de la soirée de la veille vécue par l'enfant démontre enfin **une inégale maîtrise formelle du langage**. Moins cadré, ne s'appuyant pas sur un support, et nécessitant l'emploi des temps du passé, cet exercice se révèle plus difficile pour les enfants. Si les relances de l'enquêteur lors de ces récits (formes « d'étayages » pour les enfants) sont rares pour les enfants des classes supérieures, elles sont en revanche plus fréquentes chez les enfants issus des classes populaires, et révèlent une **inégale autonomie** selon les classes. De même, les erreurs grammaticales, syntaxiques ou de vocabulaires sont plus fréquentes dans les classes populaires, notamment l'usage du passé, et ce constat est à mettre en relation avec le degré de correction langagière au sein de la famille : plus rare dans les classes populaires en raison d'un manque de maîtrise de la langue (famille immigrées) ou de par la volonté de préserver le bien-être de l'enfant dont les erreurs ne sont pas systématiquement reprises. On observe enfin une **variation genrée des productions langagières** sur ce dernier exercice : ce ne sont pas les filles qui sont plus bavardes mais bien les garçons, on ne trouve ainsi aucun garçon silencieux (alors que c'est le cas chez 2 filles) .**Toutefois, on constate aussi des variations liées à l'origine sociale : dans les classes supérieures les garçons tendent à envisager les prises de parole sur le mode de la discussion mondaine alors que les filles témoignent d'un grand respect des normes langagières. Du côté des classes populaires, les garçons se montrent bavards mais produisent des récits éloignés des normes sociales alors que les filles ont tendance à s'autocensurer**.

Le dernier exercice langagier met en évidence des inégalités saillantes (dans celui-ci les enfants doivent décrire avec leur mot leur soirée de la veille, de la sortie de l'école au coucher). Les enfants produisent en effet des récits plus ou moins longs ou détaillés, plus ou moins explicites et plus ou moins corrects du point de vue grammatical ou syntaxique. Autrement dit, ils parlent plus ou moins bien au regard des normes scolaires. De plus, le langage valorisé par l'institution scolaire est façonné par les exigences de la culture écrite. Pour être scolairement valorisé, un récit, même oral, doit être conçu comme « un univers de sens autonome ». Ainsi, **la description précise des activités** (lectures, jeux auxquels ils ont joué etc.) renseignent sur ce rapport scriptural au langage, en particulier chez les filles et les enfants dotés culturellement. La **persévérance** est un autre atout qui est mis en évidence lors de cet exercice : capacité à rester concentré, à faire les exercices sans rappels des consignes etc. Là aussi on retrouve cette qualité scolaire plus fréquemment dans les classes moyennes et supérieures ainsi que chez les filles. Plus généralement, c'est la capacité à donner des éléments de justification de leurs actions qui distinguent les enfants les plus dotés. A l'inverse, les difficultés scolaires apparaissent dès la grande section de maternelle : l'yles par exemple a un rapport très positif, voire affectif avec

l'école et se montre très à l'aise lors des interactions avec l'enquêtrice, toutefois, ses productions langagières sont souvent incorrectes du point de vue du vocabulaire, de la syntaxe ou de la grammaire. Même si ces difficultés sont minimisées par son enseignante (en comparaison avec d'autres élèves plus en difficultés et qui se montrent perturbateurs), l'enquête démontre que ses difficultés sont probablement sous-estimées : l'élève témoigne en effet d'une difficulté à envisager les mots dans leur dimension phonologique et pas seulement sémantique : cette faible conscience phonologique laisse présager des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (la culture écrite est par ailleurs très peu présente dans son contexte familial) et l'élève a de fait tendance à éviter d'écrire : ainsi ces indices laissent à penser que des **malentendus socio-cognitifs** sont en cours de construction et pourraient être sources de difficultés scolaires à l'avenir. Il en va de même pour d'autres enfants où la culture orale l'emporte sur la raison graphique. D'autres comportements peu conformes aux normes scolaires sont aussi observés lors de cet exercice : non respect des consignes, affabulations, recherche de complicité avec l'enquêtrice, surenchère langagière etc. Ici, l'écart aux normes scolaires apparaît dans ses dimensions politiques et cognitives : c'est à la fois l'obéissance aux règles impersonnelles et le rapport à la culture écrite (par opposition à l'oralité) qui pose problème : on peut supposer que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture mais aussi de la discipline scolaire poseront problème chez ces enfants.

Les inégalités langagières sont le produit des dotations en capital culturel mais aussi des pratiques éducatives et des interactions langagières familiales : les enfants sachant lire précocement sont issus des familles fortement dotées en capital culturel et sont soumis à des incitations plus ou moins explicites. Dans les familles les moins diplômées, les productions orales des enfants sont en outre plus éloignées des normes de la culture écrite et le langage est plus souvent envisagé dans ses fonctions pratiques. Enfin, les filles se montrent plus prêtes que les garçons à jouer le jeu scolaire. Tous ces éléments, se cumulant, constituent autant d'atouts (ou de handicaps) en vue de la scolarité scolaire.

## 8. Sous les loisirs, la classe

Parmi les pratiques extrascolaires et familiales produisant des dispositions à plus ou moins haut rendement scolaire, les jeux et loisirs culturels et artistiques occupent une place importante : lecture, activités artistiques encadrées, usages d'imprimés ou jeux / jouets des enfants peuvent en effet favoriser l'acquisition d'une culture légitime et de compétences et goûts plus ou moins rentables à l'école. On sait que les usages du temps libre des enfants participent inégalement à une « **pédagogisation douce de la vie quotidienne** » en instaurant ou non **une continuité entre temps scolaires et extra-scolaires**. La question centrale est donc de savoir dans quelle mesure les loisirs s'inscrivent dans cette continuité scolaire, ou au contraire participent d'un hédonisme à distance des enjeux scolaires. Ainsi, **dans les classes moyennes et supérieures, les types de jouets s'inscrivent souvent dans une logique familiale de rentabilité scolaire, alors que les enfants des classes populaires ont plus tendance à distinguer temps scolaire et temps de loisirs et à privilégier la dimension divertissante des jouets**. Cet investissement familial dans le capital culturel concourt à produire des élèves plus ou moins « autonomes » à l'école. Or, les pratiques culturelles familiales et enfantines sont inégalement répandues : plus on progresse dans l'échelle sociale, plus la fréquence des sorties culturelles augmente et plus les parents se tournent vers les lieux les plus légitimes, comme les scènes nationales. Il existe aussi des disparités dans le domaine des loisirs d'intérieur (possession de livres, d'une bibliothèque etc.) ainsi qu'à un niveau plus fin : celui de leur régulation, de leur cumul, de l'inculcation ou non d'une perception hiérarchisée de la culture ou encore de la densité des incitations familiales, de la fratrie ou de l'entourage familial (ex : offre-t-on des livres à l'enfant ? Quels dessins animés regarde-t-il ? Contrôle-t-on le temps passé devant l'écran ? Etc.). De même, si la possession de livres et la pratique de la lecture quotidienne d'histoires aux enfants est répandue, les inégalités sociales portent davantage sur le nombre, la légitimité ou la diversité des livres ainsi que le degré de complexité narrative. Outre ce que les membres de la famille donnent à voir aux enfants, les activités qu'ils partagent avec les enfants participent de la construction de leurs goûts et de pratiques classés et classants, (ex : la manière dont les parents filtrent les influences des médias et des groupes de pairs ou bien contrôlent les sociabilités enfantines).

La mise en œuvre de ces activités reflète la stratification sociale des goûts et pratiques culturels de parents qui ont bénéficié de la « seconde explosion scolaire » des années 1980, ainsi que l'expansion des médias audiovisuels puis du numérique (montée en puissance d'une « culture des écrans », recul de la lecture y compris chez les enseignants etc.) Cette différenciation des loisirs dépend aussi des propriétés scolaires et culturelles des parents, de leurs trajectoires familiales (ancienneté du capital culturel). En outre, pour jouer avec les enfants, il faut aussi avoir du temps : la disponibilité parentale est ainsi inégalement répartie, plutôt moins élevée chez les couples bi-actifs des fractions économiques supérieures ou chez les familles monoparentales des classes populaires, plus élevée dans les fractions culturelles des classes moyennes et supérieure (voir point 2).

On observe **au sein des classes supérieures** une certaine polarisation dans les modes de consommation culturelle et dans les stratégies éducatives déployées :

- **les familles en ascension sociale à relative distance de la culture légitime** : en particulier lorsque les deux parents occupent des professions à fort capital scientifique ou technique avec des horaires extensibles : les parents lisent peu et valorisent une **culture scientifique** (mathématiques, calcul... y compris envers les filles), des pratiques culturelles éclectiques, peu légitimes, parfois déléguées explicitement à des tiers (baby-sitters, grand-parents etc.), un temps plus grand dédié à la télévision (dont les usages sont contrôlés néanmoins) et une plus forte valorisation des pratiques sportives dans le temps des loisirs. Ces familles privilégient un rapport plus instrumental à la culture visant une rentabilité scolaire et sociale des apprentissages culturels.
- **les fractions culturelles et établies des classes supérieures** : ces fractions cumulent en revanche les activités culturelles distinctives et légitimes, tiennent leurs enfants à distance des écrans et visent l'épanouissement et une élévation par la culture (en inculquant des goûts et dégoûts orientés par les hiérarchies

culturelles). **Les enfants dans ces familles acquièrent un goût précoce pour la lecture et pour d'autres activités culturelles.**

Au-delà de cette bipolarisation, ces deux pôles des classes supérieures se caractérisent par la place centrale accordée à la pratique musicale dans l'éducation des enfants avec des modes de transmission différents : organismes privés ou associatifs pour le premier groupe et cours particuliers à domicile pour le second. La musique reste donc un élément important de l'éducation des classes supérieures et un horizon des pratiques souhaitables et « évidentes ». La danse, la peinture et le dessin restent davantage associées à l'éducation des filles. Plus largement, **ces parents mettent en avant la portée éducative de ces activités ludiques et de loisirs valorisant les apprentissages précoces (de sorte que l'enfant soit en avance pour son âge) avec une plus grande attention portée à la culture scientifique dans les fractions ascendantes, et à la lecture / aux livres et aux jeux de langage dans les fractions culturelles ou de la bourgeoisie établie.**

**Les classes moyennes** se caractérisent par un certain **éclectisme** lié à la diversité des trajectoires familiales (en raison des grandes variations de trajectoires sociales et familiales). Deux pôles opposés peuvent toutefois être dessinés mais **les situations familiales sont souvent au croisement des deux :**

- **Les fractions économiques des classes moyennes :** dans ces familles, parents et enfants ont très peu de loisirs encadrés et sont éloignés de la culture la plus valorisée (parfois en raison de la faiblesse de l'offre locale de loisirs). On y constate une place importante de la télévision. Les activités culturelles se font à la maison : **activités d'extérieur comme le bricolage ou le jardinage, ou cuisine et activités manuelles avec leur mère (dessin, collage etc.).** C'est ici davantage le rapport distant des parents avec la culture scolaire que la contrainte économique qui semble expliquer ces activités : scolarité courte ou difficile et usages populaires du temps loisir où le *faire* importe plus que le *voir*. Les enfants observés issus de ces familles se caractérisent ainsi par une absence de goût prononcé pour l'école mais ne sont ni en difficultés ni particulièrement performants scolairement.
- **Les fractions les plus dotées en capital culturel caractérisées par un certain éclectisme :** ces familles (parents enseignants, architectes, graphistes...) placent les loisirs artistiques au cœur de leur style de vie et de leur éducation mais on ne retrouve pas les mêmes consommations culturelles que dans les fractions supérieures dotées en capital culturel : moins dotées économiquement ces familles privilégient le cadre associatif et sont moins familières des institutions culturelles les plus reconnues. Le livre occupe une place importante dans ces familles (au détriment de la télévision) et les parents sont souvent de gros lecteurs : la qualité littéraire des livres destinés aux enfants est souvent recherchée. Enfin, les parents sont très disponibles (surtout les mères) qui privilégient aussi beaucoup les activités de jeux à la maison, reproduisant ainsi dans la maison une socialisation à la culture scolaire **tout en rejetant l'esprit de compétition, la sur-performance ou la précocité dans les apprentissages.**

Les rapports aux loisirs culturels et artistiques dans **les classes populaires** dépendent ici fortement des **situations matérielles d'existence :**

- **Les fractions les plus précaires :** pour les enfants observés issus de ces familles aucun n'a de loisirs réguliers ne fait de sortie culturelle en dehors de l'école. Les modes de vie précaires, le projet migratoire des parents rendent la vie instable et éloignent les enfants des loisirs ainsi que de la possession d'équipements culturels (livres, ordinateurs, TV etc.). Les loisirs culturels étaient ainsi souvent plus nombreux avant le projet migratoire. Les enfants ont aussi accès à la télévision mais sans en faire une consommation trop importante en raison de la précarité. Les livres comme les jeux sont peu présents, mais même absent le livre peut être valorisé (le père de Balkis cherche à inscrire ses enfants à la bibliothèque... ce qu'il ne peut pas faire car ne disposant pas d'adresse fixe), ce qui démontre que c'est avant tout la précarité qui crée la distance avec les pratiques culturelles.
- **Les fractions stables des classes populaires :** on retrouve ici des situations proches et variables de celles des classes moyennes, **mais où la contrainte budgétaire pèse davantage.** Les activités de loisirs à la maison dominent ce qui les distingue des classes populaires précaires : présence de jouets et d'espaces dédiés aux enfants ainsi que du matériel reproduisant les savoir-faire scolaires (gommettes, découpage etc.). Certains jeux de société témoignent ainsi d'une bonne volonté scolaire mais les jeux de rôle et les spectacles pour enfants tiennent une place prépondérante. Les sorties dépendent de la plus ou moins grande distance avec les centres urbains. Les activités de loisirs les plus fréquentes sont tournées vers les tâches de la maison : bricolage avec le père, jardinage et cuisine avec la mère. La télévision fait l'objet d'un contrôle plus grand que dans les classes moyennes les plus éloignées de la culture légitime, et celle-ci est plutôt un lieu de partage réunissant toute la famille le week-end ou lors d'émissions d'aventure ou de divertissements, ou bien de jeux partagés sur la console. Pour d'autres enfants, comme Ilyes, à mi-chemin entre stabilité et précarité, la vie culturelle s'organise entre sorties régulières (cinéma, cirque, zoo etc.) et place prépondérante de la TV qui constitue le principal loisir, sans limitation (Ilyes s'endort souvent devant la TV). Cette hétérogénéité des pratiques s'explique à la fois par les prescriptions scolaires et l'influence de l'entourage familial (ici présence du voisin).

## 9. Quand le sport construit la classe

Les **activités physiques et sportives (APS)** occupent une place prépondérante dans l'enfance et l'adolescence. Mais cette « sportivation » de l'enfance n'est toutefois pas égalitaire : **les non ou faibles pratiquants appartiennent massivement aux fractions les moins dotées scolairement et économiquement**. La prime enfance observée ici ne déroge pas à cette règle : les enfants sont très inégalement exposés à des expériences pédagogiques hors du cadre scolaire en fonction du rapport qu'entretiennent les parents avec ces activités mais aussi de leur conditions matérielles d'existence. Ainsi, si la pratique d'une APS encadrée concerne une part non négligeable des familles des classes populaires stables et des petites classes moyennes, elles s'avèrent systématiques dans les classes moyennes supérieures et dans les milieux favorisés, **les APS constituant un élément important de « l'éducation concertée » dans ces milieux**. De plus, la nature des activités pratiquées, les lieux de pratique, l'intensité de la pratique ou encore la continuité familiale des pratiques dans une perspective plus ou moins éducative construisent des différences importantes dans l'expérience sportive des enfants selon les classes, constituant ainsi des dispositions plus ou moins rentables dans les parcours scolaires et professionnels.

La pratique sportive constitue une norme parmi les enfants observés : à la fois comme une activité largement diffusée et comme une injonction socialement intériorisée par de nombreux parents : les APS sont ainsi considérées comme faisant pleinement partie de l'éducation des enfants, et constituent un moyen de se mettre en scène en tant que « bons parents » (le bien-être de l'enfant est mis en avant, la sociabilité, la bonne santé etc.). On ne constate pas de différences garçons / filles à cet âge dans l'inscription aux APS contrairement aux nombreuses enquêtes constatant une sous-représentation des filles dans le monde sportif. La fréquence des APS encadrées s'explique aussi par leur faible coût d'entrée (contrairement à certains loisirs culturels), de même que les barrières symboliques moins élevées que pour la plupart des activités artistiques. Malgré cette accessibilité, les APS demeurent problématiques pour les familles les plus précarisées de l'échantillon (ces enfants ne font d'ailleurs que peu ou pas d'activités sportives informelles avec leurs parents). Dépendants de l'offre publique gratuite en la matière, peu informés et soumis à une charge mentale importante liée à leur situation matérielle d'existence, les parents parviennent peu à organiser des APS régulières pour leurs enfants. Cette sédentarité contrainte ne prend pas le même sens nécessairement selon les familles selon les trajectoires familiales : chez Balkis, qui a connu une situation de stabilité, celle-ci est vécue comme temporaire. Chez Libertad, petite fille rom, les contraintes de la survie matérielle sont si durablement intériorisées par les parents, la distance est si grande avec les formes pédagogiques d'enseignement, que la participation à de telles activités n'a que peu de sens. Au-delà de ces familles précarisées, exclues des APS, on constate également des usages parentaux très inégaux des APS selon les milieux :

- **une logique de modération dans les classes populaires stabilisées** : dans ces familles, les enfants pratiquent une fois par semaine de manière modérée une APS, jamais dans une structure privée ou dans un club réputé pour ses performances. Le choix du lieu de pratique est souvent lié à la proximité. **L'APS est associée à l'idée pour l'enfant d'avoir un « moment à eux », « pour s'évader », « se défouler » est n'est pas liée à la poursuite d'objectifs pédagogiques**. Il s'agit de ne pas pousser l'enfant et de respecter son rythme « naturel » de développement (l'école étant jugée comme fatigante), et même si les parents sont sportifs, c'est la dimension conviviale, sociale, qui est mise en avant chez l'enfant. On note toutefois chez l'lyes, où l'investissement sportif est important, une volonté par l'APS de se différencier de la « minorité du pire » par le sport (la famille a choisi la natation et refuse d'inscrire leur fils dans un club de football). Même si les enfants bénéficient d'une socialisation proche des normes scolaires grâce à l'APS, celle-ci reste peu intensive et n'est pas redoublée par une initiation aux loisirs artistiques. Il arrive même que certains enfants, ne maîtrisant pas suffisamment les codes scolaires se retrouvent exclus de certaines APS.
- **l'expression de soi au pôle culturel des classes moyennes** : les pratiques enfantines des APS s'apparentent à celles des classes populaires dans le cadre d'associations ou de clubs orientés vers une pratique modérée et ludique (laissant aussi du temps à d'autres activités pour l'enfant, comme des loisirs artistiques). Souvent peu sportifs, les parents laissent aussi libre-choix de l'APS à l'enfant en fonction de ses désirs. Toutefois, plusieurs éléments distinguent ces familles de celles des classes populaires : il y a d'une part une **critique affirmée envers la compétition** (parfois subie pour des raisons économiques, ou bien dans la volonté de favoriser des valeurs de société alternatives et non-compétitives), d'autre part les APS de l'enfant s'inscrivent dans un désir de favoriser le bien-être de l'enfant et de développer leur expressivité et comportent ainsi une dimension artistique comme le cirque ou la danse. Ainsi, si la pratique est modérée, elle n'est pas dépourvue d'objectifs pédagogiques, au contraire !
- **Classes moyennes du pôle économique et classes supérieures : dépassement de soi et compétition** : ici la socialisation sportive des enfants est plus intensive et prolongée et revêt plus souvent un caractère obligatoire : les parents consacrent ainsi une partie importante de leur temps libre à suivre la pratique encadrée de l'enfant et à pratiquer avec eux de manière informelle, ce qui présuppose un travail émotionnel des parents pour soutenir la participation sportive des enfants (outre l'effort financier éventuel) : encouragement, incitation au dépassement de soi, soutien en cas de baisse de motivation etc. Si la fréquence de pratique est identique aux autres groupes, les lieux et la nature des activités diffèrent (ex : goût du ski et rejet du football). Cette dimension distinctive et ségrégative de la pratique sportive se retrouve aussi dans le choix des clubs (qualité de l'enseignement dispensé et statut social des pratiquants), les parents de ce groupe valorisant aussi la rigueur sportive, le goût à l'effort et le dépassement de soi. Il est ainsi important que l'enfant poursuive plusieurs années de suite dans la même activité. Ce goût du dépassement de soi, de la rigueur peut se retrouver à l'occasion d'autres activités parentales qui permettent aux parents de les rappeler (ex : en marchant, faisant du vélo etc.).

C'est aussi l'apprentissage du leadership, y compris chez les filles, qui est mis en avant, constituant un atout non négligeable pour rentabiliser au mieux le capital culturel et scolaire naissant des enfants.

## 10. Le corps des inégalités : vêtements, santé et alimentation

Se soigner, se nourrir, s'habiller sont autant de conduites socialement situées. Par exemple, en matières de consommations alimentaires (agissant directement sur la morphologie et la physiologie) l'alimentation creuse les différences sociales en matières de corpulence (l'obésité et ses conséquences sociales et sur la santé touche davantage les classes populaires). Chez les membres des classes les plus vulnérables, la multitude de contraintes (matérielles, économiques et temporelles) réduisent les possibilités d'habillement, d'hygiène et empêchent tout rapport préventif à la santé et aux soins. A l'opposé de l'espace social, les membres des classes supérieures se distinguent par l'attention portée à la présentation de soi et à la corpulence, par la prévention et le recours aux soins inscrits dans une conception globale de la santé dont l'alimentation est un des facteurs. Entre les deux, les catégories intermédiaires oscillent entre soucis de conformité et posture critique envers les prescriptions nutritionnelles et diététiques en vigueur. Ces rapports parentaux au corps, à l'alimentation ou à la santé orientent bien entendu les pratiques éducatives et contribuent ainsi à **façonner chez leurs enfants de jeunes corps de classe** (ex : investissements plus ou moins élevés des parents dans la présentation de soi des enfants) :

- **L'apparence vestimentaire des enfants, reflet des inégalités et des enjeux de distinction** : dans les familles les plus précarisées, l'habillement et les soins apportés à la présentation sont soumis à des contraintes fortes et témoignent des situations de pauvreté des parents. Ainsi dans les familles populaires les plus précaires, les enfants possèdent peu de vêtements et portent presque uniquement des vêtements d'occasion, qui ne sont pas toujours adaptés aux températures. Il est par ailleurs impossible d'avoir une grande garde-robe sans posséder un « chez-soi ». Il en va de même pour les normes d'hygiène très difficiles à respecter tant les contraintes matérielles sont fortes : les cheveux et la peau sale, les vêtements usés ou les dents abîmés sont autant de marqueurs sociaux qui inscrivent ces enfants dans une position dominée et donnent lieu à une stigmatisation de la part de leurs camarades. Chez les familles populaires stabilisées, le choix des vêtements atteste d'**une volonté des parents de respectabilité** malgré les contraintes économiques. Il s'agit par là d'affirmer une distance vis-à-vis de la nécessité (ou des classes populaires perçues comme « dangereuses ») qui se traduit par vigilance élevée à la propreté et à l'aspect soigné des vêtements. Chez les classes moyennes et supérieures du pôle économie, l'apparence des enfants fait l'objet d'investissements importants avec des différences entre parents plus ou moins dotés : dans les familles des classes moyennes on note une certaine hypercorrection vestimentaire et corporelle (ex : refus de faire porter des vêtements récupérés, accords des vêtements, RDV coiffeur fréquents etc.). Chez les classes supérieures, le choix vestimentaire pour les enfants se caractérise par un goût pour le luxe : ils distinguent ainsi leurs enfants de la manière la plus évidente en leur permettant d'arborez des tenues inaccessibles financièrement aux autres (matières rares etc.) Ce goût du luxe s'accompagne le plus souvent d'un refus de la dépense ostentatoire (marques discrètes, refus de faire des enfants « des panneaux publicitaires »). Quant aux parents du pôle culturel des classes moyennes et supérieures, ceux-ci consacrent moins de temps et d'argent à l'apparence de leurs enfants, accordant une place plus importante à la connaissance ou à la culture qu'à l'argent et aux biens matériels (les vêtements disposent par exemple d'une certaine liberté dans les choix de vêtements du jour). Les vêtements doivent être neutres, basiques, et les dépenses consacrées restent modérées. Toutefois, cela ne signifie pas une indifférence parentale concernant l'apparence des enfants : ils excluent d'acheter certains vêtements à leurs enfants, en particulier les produits vestimentaires et culturels associés aux classes populaires.
- **Les enfants inégaux face à la santé** : les enfants des milieux populaires sont davantage exposés aux problèmes médicaux associés au surpoids et à la stigmatisation en découlant. Ils sont aussi plus nombreux que les enfants de cadres à avoir des problèmes dentaires et des troubles non corrigés de la vision. Pour les autres enfants, les effets sur la santé apparaissent dans **les usages différenciés des pratiques préventives en matière de soin et d'alimentation**. Dans les familles les plus précarisées de l'espace social, les enfants présentent des problèmes de santé caractéristiques de la pauvreté (problèmes dentaires, tuberculose, carences alimentaires) renvoyant aux faiblesses des ressources économiques et s'accompagnant d'une détresse émotionnelle des parents (notamment des mères). Ces familles favorisent une double logique d'urgence et de réparation. On perçoit aussi dans le discours parental **une perception « négative » de la santé** (la santé est perçue comme l'absence de maladie) ne favorisant pas la prévention (la précarité d'existence limitant la projection dans l'avenir). Il s'agit en priorité de subvenir, souvent dans l'urgence, aux besoins physiologiques de base de l'enfant (s'alimenter, se laver, dormir). Les enfants des classes populaires stabilisées observés ne présentent pas de problèmes de santé caractéristiques de la pauvreté ce qui les rapproche des autres classes, cependant le rapport parental à la santé diffère. En effet, si les enfants sont suivis par un généraliste ou un pédiatre, les visites médicales ne relèvent jamais de la prévention mais du soin. Il en va de même concernant le rapport à la nourriture, ces familles entretenant une certaine distance avec les normes diététiques et alimentaires en vigueur et se caractérisant par un certain **hédonisme alimentaire** (on ne force pas l'enfant à manger des légumes ou bien sans qu'il le sache, l'enfant est autorisé à grignoter entre les repas, sucreries, sodas etc.) malgré parfois certaines formes de culpabilité maternelle. Toutefois, dans certaines familles on note une certaine complexité entre oppositions et rapprochements aux normes en vigueur en matière de santé et d'alimentation entre des familles occupant des positions différentes dans l'espace social. Les parents du pôle économique des classes supérieures manifestent un intérêt plus soutenu à l'alimentation des enfants et plus généralement une **approche « positive somatique » de la santé** : très engagées dans les pratiques préventives, elles incitent à

une alimentation équilibrée (associée à un souci de santé et de minceur) et investissent les activités physiques et sportives des enfants. Elles privilégient ainsi l'hygiène de vie et le bien-être des enfants. On note toutefois une certaine distance des parents vis-à-vis du corps médical : remise en cause par exemple du discours médical, automédication etc. Les autres familles des classes supérieures et moyennes du pôle culturel manifestent un rapport à la santé du type « **positive mentale** » : la santé est appréhendée ici comme un état de bien-être global (physique et mental). Les pratiques de santé sont ici permanentes et font partie intégrante du style de vie (plusieurs enfants de ce groupe sont ainsi suivis par un psychologue ou pédopsychiatre). L'alimentation proposée ainsi quotidiennement doit être « saine », « équilibrée » et aussi « diversifiée », les parents cherchant à façonner les goûts alimentaires des enfants et devançant les recommandations officielles dans plusieurs domaines (choix de produits bio, peu de lait ou de viande etc.). L'alimentation ne s'inscrit pas ici uniquement dans un rapport particulier à la santé mais aussi un rapport au monde, un moyen de distinction.

### **Conclusion : réalité augmentée, réalité diminuée**

En conclusion, l'auteur rappelle d'abord les fondements historiques et anthropologiques des inégalités : non seulement *Homo sapiens* accumule des dispositions, savoir et savoir-faire, mais il les transmet aux nouvelles générations qui ne partent jamais de zéro. Si certains animaux sont capables d'imitation et de transmission d'artefacts (outils, vêtements, armes, habitats etc.) l'Homme se caractérise par un haut degré de production, utilisation et transmission de ces derniers. Aucun membre de l'espèce ne peut ainsi être pensé comme isolé, et est pris dans des relations d'interdépendances spécifiques et variables dans le temps et l'espace : « un bébé seul ça n'existe pas ». Il y a bien-sûr les relations proches de l'enfant (le couple nourrice-nourisson) mais aussi tout « l'environnement » de l'enfant : le landau, les vêtements, la langue, les jouets etc. Le landau en lui-même a nécessité la coopération de milliers de personnes, depuis son invention, à l'extraction des ressources, la fabrication ou la vente de l'objet. En conséquence, entourés de cette profusion de dispositifs objectivés et porteurs de multiples dispositions et compétences incorporées, il nous est difficile de voir ce que cela nous fait ni en quoi nous sommes intimement dépendants, pour le meilleur (ex : progrès dans la santé) comme pour le pire (aliénation à l'égard des artefacts et connaissances scientifiques, techniques ou bureaucratiques que nous ne maîtrisons pas). On parle aujourd'hui de transhumanisme, mais l'augmentation des capacités naturelles par la fabrication d'artefacts ou l'élaboration de savoirs et de savoir-faire constitue bien la définition même de l'humanité. Ces capacités sont toutefois bien plus grandes aujourd'hui et le seront vraisemblablement encore plus demain. Cette culture de l'artefact que l'on ne retrouve dans aucune autre espèce avec autant d'intensité a ainsi modifié la morphologie humaine que nous connaissons aujourd'hui (fruit d'un long processus de développement de ces artefacts et des connaissances).

Ainsi, quand K. Marx parle de luttes pour « l'appropriation privée des moyens de production » s'ajoutent en réalité :

- les connaissances pratiques et théoriques, les dispositions incorporées pour faire fonctionner les artefacts de toute nature. Ces connaissances s'acquièrent le plus souvent dans des formations scolaires spécialisées
- les dispositions permettant l'appropriation de ces connaissances dans des contextes d'apprentissage historiquement déterminés (ex : le diplôme constitue actuellement le titre le plus rentable sur le marché de l'emploi, il est donc préférable de contracter des dispositions favorisant les bonnes performances scolaires).
- Les dispositions nécessaires à la lutte pour l'appropriation des différents genres de pouvoirs, de ressources ou de capitaux (ex : estime de soi, leadership, dispositions combatives ou compétitives).

Ainsi, **toutes les inégalités mises en évidence dans cet ouvrage (scolaires, langagières, résidentielles, vestimentaires, corporelles etc.) touchent toutes, d'une façon ou d'une autre, à la question fondamentale de l'accès socialement différencié aux extensions de soi, à toutes les formes d'augmentation de sa réalité ou de son pouvoir sur la réalité.** Pour ceux et celles qui cumulent tous les pouvoirs et ressources, c'est le temps de vie qui s'allonge, l'espace disponible qui s'étend, le temps qui se libère grâce à l'aide d'autrui, l'horizon mental et sensible s'agrandit. Inversement, pour celles et ceux qui cumulent les « handicaps » et les manques de ressources, c'est toute la vie qui se restreint : les grandes conquêtes de l'humanité permettant de prolonger la vie, compenser certains handicaps physiques, de se déplacer vite et loin, d'accéder à la culture et de comprendre des choses très complexes etc. sont inégalement accessibles aux pays riches ou pauvres mais aussi aux classes dominantes ou dominées. Ainsi, comme l'enfant n'est pas *seul* mais rattaché à d'autres êtres humains et des artefacts et schèmes de perception, d'action ou de penser incorporés de toutes sortes, on peut dire que ces enfants qui évoluent dans des environnement familiaux si différents ne sont *vraiment pas les mêmes enfants*. Une partie de la vérité des inégalités de classe réside donc bien là : dans l'inégal accès aux conquêtes civilisationnelles et à tous leurs bienfaits, et coexistent dans nos sociétés des *réalités augmentées* et des *réalités diminuées*. Selon le volume et la nature des ressources possédées (argent, culture, argent et culture) les positions sociales et les possibles sociaux seront ainsi très différents. Ainsi, si les dominants des dominants au pôle économique peuvent négliger la ressource culturelle (ex : regarder avec distance ou condescendance l'école dont ils ne dépendent pas totalement pour leur orientation de vie), il ne faut pas sous-estimer le poids de la culture qui conditionne l'accès aux positions économiquement les plus rares et d'accéder aux positions dans les champs de production culturelle. Enfin, si elle est dure à mesurer, l'effet du cumul de ces ressources pour les individus qui en bénéficient dès leur naissance ajoute une dimension psychique (dispositionnelle) importante à la question des inégalités : estime de soi, leadership, assurance etc. Les phénomènes d'héritage (conscients ou non) contribuent ainsi à faire de chaque nouveau-né un être inégalement doté et saisi par les propriétés sociales de son milieu familial.

Pour conclure, l'auteur rappelle le rôle des sciences sociales : fournir une meilleure compréhension de la réalité des inégalités et la réalité de la stratification sociale et des effets qu'ont les inégalités sur l'existence des individus. Il en va du rôle de l'État de réduire ces inégalités par la redistribution ou les politiques économiques, sociales, urbaines, culturelle ou du développement du domaine des « communs ». Cela passe souvent nécessairement par une diminution des richesses

et de la puissance des dominants pour permettre à d'autres d'accéder à des biens jusqu'alors inaccessibles (donc une réduction de l'extension de soi des puissants). En matière culturelle, donner accès à plus de savoir ou de savoir-faire, à plus d'expérience esthétiques etc. ne conduit pas nécessairement à diminuer le capital culturel des plus puissants : L'instruction de tous ne réduit pas celle de ceux qui étaient déjà instruits. Dans certains cas, la diminution des inégalités peut générer des externalités positives bénéfiques à tous (ex : améliorations de santé). Les inégalités de toutes sortes devraient ainsi être réduites dès que cela est possible, en particulier en matière scolaire, l'allongement de la fréquentation de l'école maternelle (dès l'âge de 2 ans). Or, en la matière, la scolarisation des enfants de 2 ans n'a pas progressé depuis 2002, voire même a diminué en raison de la diminution du nombre d'enseignants entre 2008 et 2012. A chaque recul de l'État ce sont donc les inégalités qui progressent et autant de réalités qui diminuent. Ainsi, si la violence physique et verbale conséquence des inégalités qui s'exercent sur les plus pauvres peut émouvoir commentateurs et politiques, il n'en est rien de la violence symbolique, de ces vies quotidiennement et silencieusement diminuées.