

Enfances de classe, sous la direction de Bernard Lahire, 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 détaillés et sélectionnés parmi ces 35), scolarisés en grande section de maternelle et vivant dans différentes villes de France. Ces enfants ont été sélectionnés en fonction de leur position au sein des 3 grandes classes sociales, et au sein même 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 à partir d'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'ouvrage est construit en 3 temps :

- il présente d'abord dans l'introduction les enjeux, les modalités de l'étude sociologique menée ainsi que l'ambition de celle-ci : « donner à voir les inégalités économiques et sociales » et leurs modalités de reproduction.
- il présente 18 cas (très détaillés) d'enfants à partir de l'étude sociologique réalisée, et balayant l'ensemble de l'espace sociale, des classes populaires précaires, en passant par les classes moyennes aux classes supérieures (pôles économiques ou culturels)
- enfin, la troisième partie résume les inégalités observées par une approche thématique : la trame spatiale des inégalités, l'inégale maîtrise du temps, le rapport à l'argent, le rapport à l'école et aux normes scolaires, le rapport à l'autorité, les inégalités langagières, les inégalités de loisirs, les inégalités dans les activités physiques et sportives et enfin le rapport au corps (alimentation, vêtements, soins)

A travers ces différents cas d'enfants répartis sur l'ensemble de l'espace social, on mesure **l'importance concrète des capitaux économiques et culturels des parents et de leurs influences sur tous les domaines d'existence façonnant les goûts, les dispositions, mais aussi « l'horizon des possibles » des enfants** : leurs compétences scolaires plus ou moins rentables (lire, écrire, parler mais aussi « bien se comporter » à l'école), avoir ou non un « chez soi » et disposer de son espace et de jouets ou de livres, les loisirs et sorties ou bien les activités physiques et sportives, le rapport au corps, l'alimentation, le choix des vêtements etc. Par exemple, les modes d'exercice de l'autorité parentale ou la promotion d'un esprit critique chez l'enfant varient selon les milieux sociaux et préparent inégalement les enfants à l'intégration des normes scolaires les plus rentables. Ainsi, les enfants des classes populaires, généralement contrôlés par des interventions directes de leurs parents, sont préparés à percevoir l'autorité comme une contrainte extérieure, ce qui les amènent à attendre des adultes qu'ils leurs disent ce qu'ils doivent faire (ou ne pas faire). Ils sont souvent perçus comme « trop petits » pour s'autocontrôler ou discuter des règles. Dans les familles des classes moyennes peu dotées en capital culturel, c'est d'abord la volonté de préserver l'innocence enfantine qui domine, ce qui ne participe pas de la construction d'un esprit critique chez l'enfant. Cette volonté de préservation de l'enfance se double souvent d'une certaine mise à distance de la compétition scolaire (au nom là aussi du bien-être de l'enfant), ce qui peut ainsi objectivement reléguer ces enfants de la compétition scolaire lorsque celle-ci s'intensifie. Cela conduit aussi à des effets ambivalents sur les enfants qui peuvent pour certains (en particulier les filles) faire preuve de docilité et discrétion en classe. Ces normes éducatives, à distance des enjeux de compétition et de pouvoir, peuvent aussi déboucher sur des nouvelles manières de faire société (moins compétitive). Dans les familles du pôle culturel des classes moyennes, le mode d'autorité consiste à « faire comprendre » à l'enfant leur propre intérêt à agir selon les règles explicites, et parfois en partie négociées avec eux. C'est aussi dans ces familles que l'on retrouve une familiarisation à une prise de distance critique face à l'autorité (critique des médias par exemple, ou des hommes/femmes politique, filtrage des conseils du médecin etc.). Enfin, dans les classes supérieures, on retrouve fréquemment une préparation à la compétition dès le plus jeune âge, à travers les loisirs, jeux éducatifs ou bien les activités physiques ou sportives favorisant le dépassement de soi. Ces modes d'autorité et de socialisation à l'esprit critique préparent mieux les enfants des classes moyennes et supérieures à la discipline scolaire, mais ils transmettent aussi des compétences argumentatives et de raisonnement susceptibles de les avantager à l'école en prenant de l'avance, car ces enfants sont déjà considérés à la maison comme assez « grands » pour faire preuve d'autocontrôle et être confrontés à des opinions contradictoires (ainsi qu'à exprimer leur point de vue). L'analyse très fine menée dans l'ouvrage permet aussi de mesurer les écarts entre fractions au sein même des classes sociales selon la nature des capitaux détenus (économiques ou culturels). Par exemple, selon la nature du capital culturel détenu par les parents (plus « littéraire » ou « scientifique ») en fonction du parcours scolaire ou de la trajectoire familiale, l'influence des parents sur les rapports à la culture, aux loisirs etc. peut changer sensiblement d'une famille à l'autre.

En conclusion, l'auteur rappelle qu'aucun Homme n'est *seul* mais est socialement situé dans un réseau complexe de relations et de dispositions et de connaissances accumulées à travers l'Histoire. L'augmentation des capacités naturelles par la fabrication d'artefacts ou l'élaboration de savoirs et savoir-faire constitue bien la définition même de l'humanité. Cette culture de l'artefact (que l'on ne retrouve dans aucune autre espèce vivante avec autant d'intensité) constitue aujourd'hui un enjeu de pouvoir permettant aux individus d'augmenter leur réalité : allonger leur durée de vie, améliorer leur quotidien, corriger certains handicaps etc. Toutes les inégalités mises en évidence dans cet ouvrage (scolaires, langagières, résidentielles, vestimentaires, corporelles etc.) touchent, d'une façon ou d'une autre, à la question fondamentale de l'accès aux extensions de soi, à toutes les formes d'augmentation de la réalité ou de son pouvoir sur la réalité. 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*. Il en va donc en particulier du rôle de l'État, dans les sociétés démocratiques, de réduire ces inégalités et d'augmenter la réalité de ceux qui sont dépourvus de certaines ressources.

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 dans cette enquête d'envisager l'enfant comme **dépendant des adultes** avec qui il est lié, et qui structurent leurs champs d'actions et de réactions. En fonction de la configuration familiale, des ressources matérielles, dispositions et capacités des « autres 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 » et éventuellement socialement « rentables ». Malgré cette concurrence des 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 commence 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 simple en soi mais suppose d'avoir une idée claire sur ce qui fait inégalités. 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 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 classés du moins chic au plus chic, du moins légitime au plus légitime, les différences résident aussi dans la question du confort, de la sécurité très inégaux. 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 habituations 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 son expérience quotidienne (ex) raconter sa journée, ses activités, demander son avis sur un livre / film) et le 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 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.

Études de cas (10 résumés sur les 18 proposés dans l'ouvrage)

Classes populaires

Les classes populaires se définissent comme des **groupes subalternes et démunis sur le plan économique et culture (à distance de la culture des classes moyennes ou supérieures)**. Les membres de cette classe appartiennent au salariat d'exécution (ouvriers ou employés) ou sont petits indépendants. Ces classes se distinguent des classes moyennes et supérieures par différents aspects : les ressources économiques y sont faibles ce qui se traduit par des contraintes matérielles. Les familles résident à distance des centres-villes, et donc, des équipements sportifs et culturels. Le capital scolaire est également faible : absence de diplômes ou diplômes professionnels courts caractérisent la majorité des parents. Ces familles se caractérisent souvent aussi par un manque de familiarité avec les logiques scolaires. Les enfants sont ainsi moins préparés au régime disciplinaire de l'école favorisant l'autonomie. Les classes populaires peuvent toutefois être scindées en deux entre fractions : **stabilisées** ou **précaires**. Ainsi les familles les plus précarisées de l'échantillon ont vécu dans la rue, dans une voiture ou des campements collectifs. Cette précarité peut remettre en cause certaines normes scolaires détenues par la famille (ex : horaires du coucher, faire ses devoirs etc.). Les familles

les plus précarisées sont aussi celles qui ont connu un déracinement lié à leur parcours migratoire ce qui limite leur réseau social. Ce dénuement économique et la précarité résidentielle ont par ailleurs des **impacts sur la santé des enfants** ce qui a un impact sur leur physique et contribuent à une certaine **stigmatisation** (ex : exclusion liée à l'odeur en raison du manque d'hygiène). Pour les fractions les plus stables, la peur de cette situation les poussent à un surinvestissement dans la propreté et au soin de l'apparence physique (ex : vêtements) : il s'agit de montrer une certaine distance vis-à-vis de la nécessité. Malgré ces différences, ces familles partagent **la même situation de domination** et des pratiques différentes des classes moyennes ou supérieures réduisant les chances de réussite scolaire et sociale.

Libertad : la vie très précaire d'une petite fille rom

Libertad est une petite fille rom, dont la famille provenant de Roumanie et parlant hongrois est arrivée en France en 2007. Libertad est née en France et est la dernière d'une fratrie de 3 enfants. Sa mère est sans emploi au moment de l'enquête et suit des cours alphabétisation, son père enchaîne les contrats précaires et est employé par la mairie pour fermer et ouvrir les parcs et jardins publics.

Libertad grandit dans des conditions de grande pauvreté et de précarité. Si au moment de l'enquête la famille vit dans des logements sociaux, plusieurs fois elle a changé de logements, sa famille a connu la mendicité, la vie en camps et les expulsions. Ces expériences traumatisantes sont devenues profondément structurantes : Libertad a par exemple une angoisse profonde des personnes exerçant une autorité violente sur elle et qui se traduit par des symptômes physiques puissants. La famille de Libertad cumule des handicaps propres aux familles connaissant des trajectoires migratoires et aux milieux populaires, en particulier des contraintes matérielles fréquentes et un souci de survie constant. Pour autant, les parents de Libertad mettent en œuvre des stratégies pour permettre à leurs enfants d'échapper à la misère : ils ont des ambitions pour leurs enfants et souhaitent par exemple que Libertad devienne chanteuse (l'attention portée au travail de la féminité est très importante dans la famille). Ces projections positives et ambitieuses peuvent être associées au projet migratoire de la famille.

Il s'agit aussi d'une famille peu socialisée aux institutions étatiques, les difficultés étant renforcées par la **faible maîtrise de la langue française** qui rend difficile la compréhension des démarches administratives ou sanitaires à entreprendre (ex : confusion entre orthodontiste et orthophoniste). La famille peut ainsi être considérée par l'institution comme de « mauvais pauvres », se montrant tantôt peu familières des normes administratives et parfois véhémentes ou revendicatrices à l'égard des institutions ce qui peut créer des tensions fortes (excès de colère du père). Toutefois, parce qu'elle est scolarisée dans une école particulière où se mêlent réseaux d'entraide et militants, la famille de Libertad a pu sortir de la très grande précarité (un collectif a par exemple appuyé les demandes administratives de la famille pour trouver un logement... qui a été refusée par cette dernière car trop loin de l'école et du travail du père). Libertad reste dans un **entre-deux** : entre un univers familial éloigné de l'univers scolaire (l'écrit est par exemple absent ou presque de la maison, le temps familial est souvent distendu) mais souhaitant que les enfants y soient rattaché (avec une volonté de discipline et de morale), mais sans avoir les ressources pour cela en particulier en raison des grandes difficultés scolaires et langagières de la jeune fille. Libertad est ainsi décrite comme une enfant sage mais discrète, jamais absente, et qui ne joue réellement qu'avec une seule amie (fille d'ouvrier et d'employée). La famille veille aussi la présentation des enfants malgré les contraintes matérielles (par exemple pas d'accès direct à l'eau. Il y a ainsi une ambivalence entre distance et attachement à la scolarité. Les difficultés scolaires de la jeune fille sont toutefois minorées par la famille, et la maîtrise de la langue, très restreinte empêche tout rapport réflexif au langage. L'enseignante de Libertad interrogée souligne ainsi : « Est-ce qu'elle le fera le choix d'y arriver ? ». Ce que les enseignants anticipent pour Libertad ce n'est pas une carrière de chanteuse, mais plutôt une grossesse précoce et une sortie de l'école sans diplôme et une vie de mendicité. L'avenir leur paraît ainsi très incertain, sur un fil entre deux cultures différentes (celles de l'école et celle des roms) d'où Libertad pourrait tomber très facilement vers la culture rom. Le directrice d'école raconte ainsi qu'elle n'a jamais connu d'enfants roms qui aient « réussi » par les voies scolaires. L'univers des possibles de Libertad se trouve ainsi nettement réduit.

Ashan : vivre seul avec sa mère dans un foyer de sans-abri

En grande section, Ashan entame sa quatrième année de scolarisation (de la toute petite à la grande section). Sa mère est originaire du Sri Lanka où elle était infirmière. Recherchée par la police pour avoir aidé illégalement des Tamouls, elle est contrainte de quitter le Sri Lanka. Elle a elle-même été témoin de massacres d'adultes et d'enfants opposant la majorité bouddhiste cingalaise et les indépendantistes Tamouls. Elle parle cingalais, mais aussi l'arabe (langue maternelle du père d'Ashan qui ne vit plus avec eux) et un peu l'anglais et un français très approximatif (elle dit comprendre ses interlocuteurs mais s'exprime mal et ne lit pas ou peu le français). Ashan et sa mère, après une période d'errance, habitent dans un foyer pour sans-abri à Lille dans lequel ils ont deux petites chambres indépendantes de 9 m² qui constituent leur seul espace privé (la cuisine et les douches étant partagées avec d'autres familles). Sa mère, depuis la rentrée, travaille une demi-heure par jour à la garderie de l'école et fait des ménages dans une famille 4 heures par semaine. Le père d'Ashan, originaire du Soudan possède une carte de séjour de 10 ans et vit à Amiens où il travaille comme jardinier dans les espaces verts de la ville. Sa présence est aléatoire et il voit aujourd'hui son fils une fois par an. En dehors des éducateurs et d'une parent d'élève qui a accueilli Ashan et sa mère lorsqu'ils n'avaient pas de logement, Ashan n'a pas d'autre adulte que sa mère pour structurer son existence. Presque toutes les ressources économiques et culturelles font défaut : la vie d'Ashan et de sa maman se caractérise par l'instabilité au niveau du logement (familles d'accueil, chambres d'hôtels, appels réguliers au 115 pour obtenir un logement). Même si au moment de l'enquête la famille vit en foyer, le quotidien y est difficile : bruit, bagarres, cohabitation difficile avec les autres familles, et la maman d'Ashan est obligée de prendre bus et métro chaque matin. Cette instabilité a laissé des traces : Ashan vivait mal la vie à l'hôtel et pleurait certains soirs. Malgré cela, la maman d'Ashan, grâce à ses dispositions passées d'infirmière veille à maintenir un rythme compatible avec la scolarité et couche son fils tôt chaque soir. Son diplôme n'étant pas reconnu en France, elle doit enchaîner les petits boulots « au noir ». Premier signe de stabilité : une carte de séjour d'un an vient de

lui être attribuée. Elle souhaite que son fils ne fasse pas de mal aux autres et qu'il mène une vie normale : qu'il fasse des études et ait un travail dans une « bonne voie ».

Ashan a donc baigné en permanence dans **une culture de la pauvreté qui limite ses possibilités d'action** (sa mère lui rappelle sans cesse le prix des choses et les contraintes financières qui l'empêchent d'acheter certaines choses). La maman d'Ashan n'a pas toujours mangé à sa faim et a eu recours aux *Restos du cœur* où elle a travaillé comme bénévole (pour se changer les idées et s'échapper un peu du quotidien pesant au contact d'autres personnes). Ne mangeant pas correctement, elle est diagnostiquée diabétique, ce qui provoque chez elle parfois de forts maux de tête. Ashan a ainsi été scolarisé tout petit pour avoir accès à la cantine et pouvoir manger correctement, mais le soir il est arrivé fréquemment qu'il ne mange que du pain. Les vêtements que portent Ashan ont été donnés par des parents de l'école ou offerts dans les familles d'accueil. Lorsque sa maman achète un vêtement elle ne veille pas à l'apparence mais au fait qu'il tienne chaud à son fils. Les contraintes matérielles fortes limitent énormément les activités culturelles : Ashan peut regarder un peu la télévision chaque soir, mais les sorties sont rares et se limitent le plus souvent à une ballade dans le centre commercial où la famille se contente de regarder les boutiques. La grande précarité dans laquelle vit la famille rend l'organisation du temps difficile : ainsi, les instruments d'organisation temporelle du temps (comme l'agenda) ne trouvent pas les conditions de leur mise en œuvre et la notion de « rendez-vous » (pour les entretiens sociologiques avec l'enquêtrice par exemple) ne peut être que floue. La mère d'Ashan ne note ainsi jamais les rendez-vous prévus avec l'enquêtrice et se contente de dire qu'elle sera présente.

Ashan est décrit par sa maîtresse comme « charmeur », content de venir à l'école et d'être au contact des autres enfants. Il s'exprime très bien à l'oral. Ayant été entourée et aidée par l'école et le comité de soutien, cette famille n'a pas été isolée et l'enseignante estime que pour cet enfant-là « l'école a été salvatrice ». Malgré cette bonne volonté sociale, le fossé reste toutefois grand avec les autres parents issus de la petite bourgeoisie du quartier : même si la maman participe à toutes les réunions et certaines activités dans l'école, elle ne va pas spontanément vers les autres et inversement. Ashan a toutefois un comportement difficile et n'est pas très sensible à l'autorité : il a ainsi la réputation parmi les enseignants d'être « hyper pénible » : il importune certains enfants et est peu sensible aux remarques des adultes qui lui demandent d'arrêter et se montre agité et parfois violent envers les autres enfants. Il éprouve ainsi des difficultés à comprendre les normes scolaires du « vivre ensemble », et face aux apprentissages il se montre souvent excité et désinhibé au contact des adultes. Il se comporte habituellement de manière beaucoup plus autonome que d'autres enfants (sa mère l'emmène par exemple aux réunions du comité de soutien) mais ne vit pas dans son quotidien des expériences préparant son **autonomie dans le monde scolaire** : le monde adultes / enfants n'est ainsi pas séparé. Étant reconnu comme enfant agité il a fait l'objet d'un suivi dans un centre médico-psychologique. Lorsque la maman d'Ashan est convoquée par les enseignants concernant le comportement de son fils, celle-ci apparaît « passive », et « démunie » face aux problèmes de son fils : celui-ci se montre aussi violent avec elle et la mord ou la frappe également. Il est difficile de connaître l'origine précise de la violence d'Ashan : l'héritage d'une mère orpheline, battue, et son parcours de violence de guerre, la séparation avec son père et son demi-frère (lui-même violent), la violence objective des années de déplacements d'un logement à l'autre, le manque d'interactions en dehors de l'école et l'absence d'activités extra-scolaire qui pourraient canaliser l'énergie d'Ashan : tout cela forge le mode de relation qu'entretient le garçon avec les autres.

En classe, Ashan alterne entre épisodes de grave indiscipline et moments d'absence : il reste parfois assis tranquillement, les yeux dans le vague et se montre souvent très distrait. Malgré les menaces de l'ATSEM il ne réalise pas le travail demandé et accumule du retard dans ses activités en se dispersant et en faisant des bêtises ou en embêtant ses camarades. Au manque de concentration et au faible degré d'autocontrôle, s'ajoute le fait qu'Ashan est excité de sortir de l'espace confiné dans lequel il vit. Son papillonnement constant peut ainsi s'expliquer par le **contraste entre l'espace domestique contraint et l'espace scolaire beaucoup plus vaste et rempli de sollicitations**. Même s'il est considéré comme intelligent voire brillant intellectuellement par sa maîtresse, Ashan fait partie des élèves les plus en difficulté de la classe et manque fortement d'autonomie : il a constamment besoin des rappels et des sollicitations de l'enseignante pour se mettre au travail. Ce n'est pas un enfant qui fait preuve d'initiatives, il lève rarement la main, y compris dans les temps de parole libre. Il se montre passif et attend. Cette passivité est associée par l'enseignante à celle de sa mère. Ashan se montre ainsi peu actif en général à l'oral et est très en retard au niveau du graphisme et de l'écriture pour lesquels il montre un inintérêt et un manque de soin ou de motivation : il ne sait pas tenir un crayon ou faire ses lettres. Les activités libres montrent qu'il est plus intéressé par les jeux de rôles comme la dînette que par les objets culturels qu'il n'a pas appris à utiliser dans sa petite enfance comme les puzzles ou les livres. Les exercices langagiers confirment les difficultés d'Ashan : la description des images reste sommaire et floue, il utilise des mots approximatifs ou erronés (ex : « petite lumière » au lieu de « lampe »). Il se montre aussi distrait et dévie rapidement sur d'autres sujets. Pour décrire la vidéo, Ashan adopte typiquement le mode de récit oral des enfants en difficulté scolaire en privilégiant **l'expressivité** via l'intonation plutôt que de tout mettre en mot (ex : il imite le ton de la maman ours qui parle à son enfant), il invente des éléments qui n'y sont pas et qui s'apparentent à des projections personnelles. Il oublie aussi des éléments importants du récit qui sont ajoutés de manière confuse après relance de l'enquêtrice. Lorsqu'il s'agit de raconter sa soirée de la veille, Ashan fait des grimaces, digresse et dit des bêtises. **Ces inventions confuses sont le signe qu'Ashan n'arrive pas à utiliser le langage pour expliquer à une inconnue quelque chose qu'elle ignore.**

Les conséquences de l'ensemble des difficultés conjuguées rencontrées par Ashan et sa maman sont assez nettes sur la scolarité de l'enfant et en particulier son comportement à l'égard de l'autorité (parentale et scolaire). Dans ce cas, le fait que la maman d'Ashan, malgré son parcours de vie chaotique et difficile, ait réussi à devenir infirmière au Sri Lanka, lui a permis d'adopter un bon comportement pour obtenir des aides en France et à éviter la très grande précarité. On mesure ici le rôle essentiel joué par l'école maternelle et des structures publiques comme les centres médico-psychologiques ou bien encore par les réseaux d'entraides (collectif de soutien, Restos du cœur, Cimade etc.) pour éviter le pire.

Balkis : dormir dans une voiture devant l'école

Balkis est une petite fille de presque 5 ans, benjamine d'une fratrie de quatre enfants. La famille d'origine algérienne a quitté l'Espagne pour la France peu de temps avant le début de l'enquête. A la rentrée, cela fait 5 mois que la famille vit à 5 dans une voiture garée devant l'école (la mère est repartie en Espagne). Cette voiture, d'apparence extérieure propre et belle fait illusion : les multiples affaires et vêtements occupent la majeure partie de l'espace intérieur : y entrer et s'asseoir demande de faire des contorsions. L'espace confiné, occupé par 5 personnes et le linge lavé irrégulièrement entretiennent une **odeur forte et désagréable**, donnant des nausées à l'enquêtrice qui n'est pas habituée. La voiture étant garée dans la rue, à la vue de tous, ne permet **aucune intimité** à la famille. Durant l'année de l'enquête, la famille occupera par la suite plusieurs logements : des aides ponctuelles d'hébergements de riverains ou parents d'élèves soucieux de la situation de cette famille, puis le travail de comités de soutien (notamment dans l'école) permettra à la famille d'être d'abord hébergée à l'hôtel puis d'obtenir un hébergement d'urgence. « Vivre » dans une voiture implique des problèmes au quotidien qui prennent le pas sur tout le reste : la rue dans laquelle est garée la voiture est proche du centre-ville, les places sont régulièrement occupées par les riverains et elles sont toutes payantes. Cela oblige le père de famille à porter une attention constante sur le temps de stationnement. Il faut veiller le matin à ce que la voiture ne soit pas verbalisée (les enfants doivent prévenir le père qui accompagne ses enfants à l'école en klaxonnant). C'est **l'ensemble des besoins physiologiques qui ne sont aussi pas satisfaits** : exposition à la lumière du jour, position inconfortable pour dormir et manque de sommeil (l'enseignante de Balkis, la voyant fatiguée, lui fait faire la sieste tous les jours de 13h30 à 15h30 avec les moyennes section), absence d'accès à l'eau potable. Pour effectuer le voyage depuis l'Espagne, la famille a aussi dû voyager « léger » et les vêtements de la famille ne sont pas adaptés au froid. Pour préserver la batterie, le chauffage de la voiture est peu utilisé et les plus petits se plaignent du froid au matin. Pour ce qui est des repas, la cantine leur fournit un repas par jour, le petit déjeuner est pris à l'école (grâce notamment aux enseignants qui apportent des denrées), le soir, la famille se débrouille et doit souvent se contenter de pain, fromage ou de sandwiches achetés par le père. Le non accès à l'eau potable contrarient les normes d'hygiène corporelle du père du famille, pour qui, la présentation de soi est un signe de respectabilité. Malgré les soins qu'il essaie d'apporter à sa famille ou à sa propre apparence, son institutrice la décrit comme « pas toujours très propre ». Lui même a fait l'objet de commentaires négatifs à ce propos.

La biographie de la famille est marquée par des déracinements et des déclassements. Le père a grandi dans une famille assez bien dotée économiquement et scolairement. A l'issue d'une scolarité moyenne, il poursuit une formation de prothésiste dentaire mais ne décroche pas de diplôme (équivalent du baccalauréat professionnel). Après des vacances en Espagne il s'y installe (abandonnant ses études) et enchaîne les petits emplois utilitaires non qualifiés et sans distinction. La mère est issue d'une famille très dotée culturellement (père gynécologue, mère professeure de français). Menacée par les actes terroristes des années 1990, la famille quitte l'Algérie pour l'Espagne, elle est alors âgée de 15 ans. Elle poursuit ses études en Espagne mais ne parvient pas à décrocher le baccalauréat en raison notamment de difficultés de maîtrise de la langue espagnole. Les parents de Balkis ont donc en commun d'avoir connu un **déclassement social par rapport à leur milieu d'origine**. Si l'exil fait suite aux difficultés scolaires du père, il est la cause des difficultés scolaires de la mère. C'est la fin de l'année scolaire précédent l'enquête que la famille quitte l'Espagne car les deux parents ne trouvent plus de travail en Espagne.

La dégradation des conditions de vie de la famille depuis son départ en Espagne a fortement affecté la socialisation de Balkis. En Espagne, la vie de Balkis, au contact de sa mère et de ses parents, est en effet marquée par une **très grande régularité et stabilité des conditions d'existence**. Après l'école le père emmenait systématiquement ses enfants à la bibliothèque faire leurs devoirs, puis les journées continuaient par un entraînement de natation (les quatre enfants sont inscrits très jeunes dans un club). De retour à la maison, les enfants se lavaient et devaient changer de tenue (les normes d'hygiène sont importantes pour les parents). La fréquentation de la bibliothèque et les entraînements sportifs ont pour effet de limiter les usages de la télévision. Le **contrôle familial semblait donc centré sur le travail scolaire des enfants**. Pour récompenser les bons comportements de Balkis, celle-ci possédait en Espagne une tirelire et une pièce y était glissée pour un service rendu par exemple, lui permettant ensuite d'acheter des objets « de princesse ». Ces pratiques d'obéissance et la régularité des rythmes familiaux doivent favoriser l'intériorisation des limites et des normes de comportement scolaire. La culture écrite est présente dans la vie familiale de Balkis (même si elle prenait davantage de place en Espagne). Pour autant, **la lecture est clairement associée à la notion d'efforts d'apprentissage**. Par exemple, si le père emmenait ses enfants à la bibliothèque c'est clairement pour qu'il y fassent leurs devoirs, et il semble même incongru pour le père d'associer lecture en bibliothèque avec repos ou loisir. En arrivant en France, et du fait des conditions matérielles, les pratiques d'écriture des enfants ont diminué. Le père tient un agenda où il note à l'écrit ses rendez-vous par exemple, mais sa maîtrise du français (appris lors de sa scolarité) est imparfaite. La famille parlait ainsi majoritairement espagnol avec ses enfants (et non arabe) dans un souci d'intégration, ne considérant pas que la maîtrise de plusieurs langues puisse être un atout, comme cela peut être le cas dans certaines classes moyennes ou supérieures. Au moment de l'enquête, dans la même logique, il se force à parler français avec ses enfants et est sensible à l'apprentissage du français par ses enfants. Il reprend ainsi souvent l'élocution de sa fille même si ses conseils ne peuvent être que limités. Au-delà de la question de l'abandon de la culture de l'écrit, **les conditions très précaires de la famille de Balkis empêchent son père d'appliquer comme il le voudrait les principes éducatifs auxquels il croit**. Par exemple l'absence de domicile l'empêche d'inscrire sa famille dans la bibliothèque et freinera l'inscription dans un club de natation. Pour autant, dans chacun des contextes de leur vie, il s'efforce de rappeler à ses enfants les bonnes manières et conduites à tenir. Les gratifications associées aux bonnes conduites (ex : tirelire de Balkis) ont toutefois disparu ce qui provoque des situations récurrentes de frustrations de ses désirs. Ces récompenses sont renvoyées à un temps incertain à « quand ça ira mieux ». Cette frustration se traduit aussi par du désespoir du père qui pleure souvent lors des entretiens lorsqu'il aborde les conditions de vie de la famille. Cependant, en plus de devoir rendre des comptes régulièrement (ex : preuves de recherche d'emploi) et de subir des discours culpabilisants, les relations avec les

institutions d'aide sociale peuvent néanmoins perturber ce cadre temporel strict de la famille, en repoussant les jeux des enfants, leurs devoirs, ou la possibilité de faire des dessins ou se reposer. La famille est dépossédée du temps au profit des institutions chargées de leur venir en aide. Face à cette situation, le père fait le « dos rond » en essayant d'éviter tout conflit. L'école où est scolarisée Balkis est singulière : elle a l'habitude d'accueillir des familles en grande précarité et la directrice comme les enseignantes participent activement à un collectif des familles d'élèves sans domiciles. Elles mettent aussi en place des actions concrètes (possibilités de prendre des douches le matin, collectes de vêtements, actions pour trouver un logement aux familles...). Face à cet engagement, le père de Balkis se sent à la fois reconnaissant et gêné car il n'aime pas déranger les enseignants. Il présente la même docilité vis-à-vis de l'école qu'envers les autres institutions : il est ponctuel, reconnaissant, évite les conflits. Mais cette docilité peut aussi être parfois perçue comme une forme d'hypocrisie (« il en fait trop »). Cette **suspicion** est renforcée par le fait qu'il soit un homme avec ses enfants, la même attitude venant d'une mère isolée aurait été jugée moins suspecte. Ainsi, les enseignantes doutent de la réelle volonté du père de trouver un emploi, ou encore de son comportement envers ses enfants (l'enseignante soupçonne des violences) : **les jugements scolaires de la famille oscillent donc entre compréhension et suspicion.**

L'enseignante entretient des relations difficiles avec Balkis en raison de son comportement indocile surtout durant les premiers mois scolaires (lorsqu'elle dormait dans la voiture). Pour l'enseignante, Balkis est semblable à « **un enfant sauvage** ». Elle n'adopte également pas l'attitude attendue des petites filles et se comporte comme un « garçon manqué » (ex : elle chahute et se bagarre). Elle ne parle pas français 2 mois après son arrivée, et est rejetée par les autres élèves de la classe ce qui est inhabituel avec les enfants qui arrivent de l'étranger. Même si au fil de l'année les situations problématiques ont diminué, Balkis est encore souvent reprise ou sanctionnée. L'observation en classe va confirmer cette indiscipline et l'agitation de Balkis (elle intervient sans lever la main, se bagarre avec Ashan etc.) en particulier dans les moments **sans apprentissages explicites** (par exemple dans les temps de transition entre activités ou de fin de matinée / journée). Ce n'est pas le cas dans les moments explicitement consacrés au travail d'apprentissage où la petite fille se montre concentrée et appliquée dans son travail. L'enseignante la trouve d'ailleurs « autonome » au sens où la jeune fille ne fait jamais appel à elle et semble à l'aise dans l'espace de la classe. Il s'agit donc moins un problème de compréhension des consignes qui se manifeste par l'agitation de Balkis, qu'une **capacité à l'autocontrainte** qui se relâche lors des moments moins dédiés explicitement aux apprentissages. Plus généralement, il semble que ce soit **les aspects les plus scolaires (c'est-à-dire clairement identifiés comme situations d'apprentissages) qui retiennent l'attention de Balkis** (ex : elle délaisse les activités artistiques où elle n'est pas dans l'application). Il en va de même avec l'écriture et son rapport à l'écrit : si Balkis manifeste une attention particulière à l'apprentissage des mots en se concentrant aussi sur leur dimension formelle, **la fonction instrumentale (communicationnelle) de la langue l'emporte sur une fonction plus esthétique ou ludique** (ex : lors de l'activité elle est la seule élève qui n'arrive pas à créer d'animal imaginaire). Lorsqu'elle intervient à l'oral, Balkis se retrouve souvent « à côté », les réponses négatives de l'enseignante entraînent systématiquement un retrait de la jeune fille jusqu'à la fin de la séquence. Elle manifeste aussi une certaine anxiété vis-à-vis des jugements scolaires. Elle se fait ainsi souvent aider et demande à l'ATSEM de reformuler les consignes, ou bien se fait aider d'autres camarades. Ainsi, si les compétences individuelles peuvent être considérées comme « acquises » à l'issue de l'activité (lorsque le travail est restitué), il n'est pas certain que tous les apprentissages soient réellement effectifs. Les exercices langagiers confirment ces tendances : elle perçoit cette situation comme une évaluation et anticipe une issue négative. Elle reste par exemple silencieuse et n'ose pas s'exprimer lors de la première activité. Elle privilégie en particulier le fait d'être comprise par l'adulte par rapport au souci de précision lexicale: elle fait par exemple le geste « coucou » de la main plutôt que de décrire.

Les difficultés de condition de vie, la maîtrise approximative du français du père constituent autant d'obstacles et handicaps s'accumulant pour Balkis. Au centre de ces difficultés, **la question du logement semble centrale**. Les efforts du père à l'égard de la langue (ex : il encourage chaque jour ses enfants à inventorier les nouveaux mots appris dans la journée) semblent avoir favorisé chez Balkis un rapport réflexif au langage, mais la fréquence des invalidations concernant sa manière de parler se concrétise aussi en tensions qui expliquent son inhibition ou son quasi-mutisme lors des premiers mois d'école. Les difficultés matérielles ont pris le pas sur la bonne volonté familiale et la transmission de normes favorables à la réussite scolaire (régularité, investissements éducatifs parentaux, souci de respectabilité). Ainsi, bien qu'aide par un réseau associatif mobilisé et efficace, la famille reste confrontée à la pauvreté à laquelle s'ajoute suspicions et contraintes institutionnelles.

Ilyes : la vie fragile

Ilyes est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants. Sa mère est employée à mi-temps dans un fast-food halal, son père est au chômage depuis 5 ans après avoir été 15 ans agent de sécurité. La famille habite une banlieue paupérisée de Lyon. L'établissement scolaire d'Ilyes accueille une population défavorisée : la majorité des parents d'élèves est issue de l'immigration, nombre d'entre eux sont sans papiers, beaucoup sont chômeurs ou inactifs et quelques pères sont incarcérés. Les parents d'Ilyes sont musulmans et pratiquent leur religion de manière soutenue même si cette pratique intensive est relativement récente chez les deux parents. La famille est peu dotée sur les plans économique et scolaire et les parents sont dans une situation professionnelle fragile. Les parents de la mère d'Ilyes sont peu dotés en capitaux scolaires. Nés en Algérie, ils émigrent en France dans les années 1970. Elle connaît ensuite des conditions de vie difficiles et vit dans un logement dégradé sans chauffage si bien qu'elle contracte une maladie à l'oreille qui entraîne par la suite des problèmes auditifs prolongés. Elle obtient un CAP d'orthopédiste et est décrite par l'institutrice d'Ilyes qui l'a aussi eue comme élève comme élève docile, discrète et n'ayant jamais cherché à être la première de la classe. Après sa scolarité elle alterne périodes d'inactivité et petits boulots. Le père d'Ilyes est plus âgé et vit en France depuis l'adolescence. Ni lui, ni la mère d'Ilyes ne connaissent le métier exercé par son père avant sa mort, sa mère a alterné

inactivité et emploi de femme de ménage (métier qu'elle exerce toujours au moment de l'enquête). Le père d'Ilyes n'était pas scolaire et n'aimait pas l'école et a vécu une scolarité en pointillés, ponctuée par des allers-retours entre la France et l'Algérie. Au total, au moment de l'enquête, le revenu mensuel du couple s'élève à environ 1 500 euros, ce qui pour une famille avec deux enfants est **nettement inférieur au seuil de pauvreté**. Après 5 ans au chômage et sans qualification scolaire, il est particulièrement compliqué pour le père d'Ilyes de retrouver un emploi, et *a fortiori* un emploi stable. Si sa mère venait à perdre son emploi, son employabilité serait aussi limitée : elle est peu diplômée, n'a pas le permis de conduire et souhaite porter le voile sur son lieu de travail.

Toutefois, le ménage n'est pas sans ressource : le père possède un petit appartement qu'il prête à son frère et surtout, ils ont dans leur entourage plusieurs personnes qui les épaulent sur le plan matériel, moral et éducatif : un ami plus âgé prénommé Michel, voisin du père d'Ilyes pendant plusieurs années en particulier. Le père d'Ilyes le considère ainsi comme son « frère ». Ancien employé de poste, fervent pratiquant également (religion catholique), il voit les enfants (ou prend de leurs nouvelles au téléphone) quasi quotidiennement. Michel joue un rôle décisif dans la socialisation d'Ilyes pour 3 raisons : il apporte un **soutien économique non négligeable** à la famille (en donnant fréquemment de petites sommes, cadeaux aux enfants, il a rédigé un testament en faveur du couple etc.), il transmet aussi des **principes éducatifs propres à la classe moyenne** aux enfants et à la mère de famille (ex : il a conseillé la maman d'inscrire Ilyes à la piscine et l'invite à limiter le temps de télévision). Enfin, entant que titulaire du baccalauréat, il constitue pour Ilyes un **exemple de réussite scolaire** et sociale. Il est un « modèle » pour son fils, qui voudrait par ailleurs travailler à la Poste quand il sera grand. L'autre personne ressource est l'enseignante d'Ilyes, qui a aussi eu sa maman comme élève. La relation entre les deux femmes est chaleureuse, elles échangent régulièrement après la classe ce qui contribue à faire adhérer la mère d'Ilyes aux pratiques éducatives valorisées par l'école. En outre, les compliments de l'enseignante sur le fait qu'elle s'occupe bien des enfants sont une grande source de fierté pour la mère d'Ilyes. La famille vit dans un logement qui dégage une impression de confort et un aspect pimpant (canapé d'angle, grand écran plat dans le salon), refait à neuf par le père d'Ilyes, il n'y a en revanche ni bureau ni bibliothèque. Cet appartement est en réalité possédé par Michel qu'il loue « à prix d'amis » à la famille et prévoit vraisemblablement de le leur léguer à sa mort. Toutefois, au-delà de cette impression de confort, les contraintes matérielles obligent les enfants à partager la même petite chambre, une partie des pièces n'est pas chauffée et l'immeuble se situe dans un quartier concentrant une population majoritairement démunie. Les établissements scolaires proches n'ont ainsi pas bonne réputation. La mère d'Ilyes accorde une grande importance à l'apparence physique de son fils, et elle ne souhaite pas qu'il ressemble à un garçon défavorisé. Elle se félicite par exemple de sa sveltesse ou de sa bonne dentition. Elle ne souhaite également pas qu'il porte une coiffure à la mode dans le quartier et arborée par beaucoup d'enfants. Elle associe à ce marqueur un aspect populaire jugé indigne et souhaite distinguer ses enfants par des vêtements qui signalent l'aisance financière. Dans ce façonnage d'une apparence distinguée Michel joue un rôle important en achetant des vêtements de marques à Ilyes.

La télévision constitue l'essentiel des loisirs de la famille et Ilyes regarde la télévision en rentrant de l'école sans restriction d'horaires. Il est autorisé à regarder la télévision tard le soir le vendredi et le samedi soir (jusqu'à ce qu'il s'endorme devant) et la mère exerce un contrôle uniquement moral sur les émissions que les enfants sont autorisés à regarder. Ilyes possède peu de jeux, et quasiment aucun jeu éducatif (construction, légos, un seul puzzle et un jeu de société qu'il n'utilise jamais) et dessine peu à la maison. Ilyes préfère les jeux « physiques » : danser, sauter, jouer au rugby dans la chambre en lançant un petit ballon ou les jeux de rôles avec sa sœur ou sa maman (ex : jouer au marchand). Si la mère n'achète pas de jeux éducatifs, c'est principalement pour des raisons financières et parce que la maman se sent démunie pour les choisir. Elle télécharge des applications éducatives sur son téléphone et encourage son fils à y jouer. La plupart des sorties de la famille sont organisées en partie grâce à des billets pas chers ou des réductions ou avec l'aide financière de Michel et ont une finalité distractive et une faible rentabilité scolaire. Néanmoins, la famille effectue aussi des sorties culturelles : visites au zoo ou au musée d'histoires naturelles et sorties à la bibliothèque tous les quinze jours. Ces sorties sont le produit d'un **volontarisme éducatif des parents** plutôt que d'un réel goût pour la culture légitime, mais elles ont des effets positifs sur Ilyes en matière de socialisation scolaire. Depuis son entrée en grande section, Ilyes prend des cours de natation deux fois par semaine. Faire faire du sport à leur fils n'a rien d'une évidence pour ses parents car ils ne pratiquent pas d'activités physiques et rares sont les enfants du quartier (souvent issus de l'immigration) qui font des activités sportives en clubs. Cette inscription se traduit par des contraintes financières et matérielles fortes (le club est éloigné du quartier où vit la famille) ce qui témoigne encore de l'adhésion des parents (surtout la mère) aux normes éducatives suggérées en particulier par Michel et son enseignante : il s'agit en particulier d'éloigner le garçon de la rue. Les lectures des parents d'Ilyes sont peu nombreuses et centrées sur leur pratique religieuse, il n'est donc pas exposé à des adultes lecteurs à la maison. La maman d'Ilyes a conscience de l'intérêt éducatif de la lecture et lit à son fils une petite histoire le soir avant de dormir (hors week-end ou vacances où les écrans remplacent cette activité). Le livre représente un coût non négligeable pour la famille, et les sorties à la bibliothèque permettent d'y remédier : Ilyes y emprunte des ouvrages lus en classe ou la mère surveille peu le contenu des livres empruntés par son fils. La culture de l'écrit est également peu présente dans la famille et les enfants n'ont pas ou peu l'occasion de voir leurs parents écrire. La religion est très présente dans la vie quotidienne et fait l'objet d'une transmission qui ne laisse toutefois pas place au doute, au questionnement ou encore moins à la critique (ex : l'existence du Paradis est présentée comme une évidence, de même, les conduites qui seraient non conformes à l'Islam sont immédiatement rejetées).

Même si la mère réproouve les punitions physiques et estime exercer un contrôle strict sur l'enfant, elle n'a pas pour habitude **d'expliquer** aux enfants le sens des interdits parentaux (« y'a pas de négciage ! »). Elle fait sienne les caractéristiques du vocabulaire pédagogique en expliquant faire « appliquer des sanctions » lorsque les enfants se comportent mal (ex : elle les met « au coin » dans le couloir). Dans la réalité, il apparaît qu'elle **adresse peu de demandes ni d'interdits** à Ilyes en comparaison à ce qui se fait dans les classes moyennes et supérieures. Par exemple, il peut regarder autant qu'il le souhaite la télévision et l'éteint « quand il se lasse », il mange ce qu'il désire et

refuse de goûter les plats qu'il n'aime pas. La non intervention de la mère s'explique par le fait qu'elle ne perçoit pas ces comportements comme problématiques. Ce non cadrage des comportements entraîne des crises de colère (parfois spectaculaires) de la part d'Ilyes lorsque ce dernier est frustré, pendant lesquelles les parents attendent que cela passe. Ilyes n'apprend pas ici à exercer un autocontrôle ni à percevoir ces comportements comme illégitimes. Il faut noter que ces crises ne concernent pas les refus d'achats dans les magasins : le jeune garçon semble avoir intériorisé précocement les limites économiques de la famille et « fait avec ».

Ilyes est décrit par tous les adultes comme « très bavard », ce plaisir et cette facilité à s'exprimer s'accompagnent toutefois de nombreuses fautes de langue. La langue qu'il entend à la maison est en effet souvent incorrecte du point de vue scolaire (ex: sa mère fait très souvent des erreurs de vocabulaire ou de syntaxe). Si cette dernière corrige les fautes de l'enfant, cette correction est non systématique et porte sur des erreurs légères et non sur les fautes les plus « graves ». Il est en revanche plus souvent repris au quotidien par son enseignante qui ne considère pas ces problèmes de langue comme particulièrement handicapant (jugement à contextualiser car l'enseignante est habituée à avoir des élèves en très grandes difficultés scolaires). La proximité de la mère avec l'école (dont elle est ancienne élève) contribue à ce qu'Ilyes associe une image positive à l'environnement scolaire dont il entend parler en bien à la maison. Cette familiarité avec les lieux favorise aussi l'implication de sa mère dans la scolarité de son enfant, et plus généralement les parents adhèrent au travail scolaire en le prolongeant, modestement mais sûrement, par des sorties à la bibliothèque. Dans ce contexte, le garçon adore aller à l'école et se montre enthousiaste et volontaire en classe. Il semble ainsi adhérer à toutes les activités et ne montre aucun signe d'ennui. Son enseignante le considère ainsi comme « bon élève », et contrairement à la maison, il ne pose aucun problème de comportement en classe et reste sensible aux règles scolaires. Lors des travaux en classe il se montre attentif et appliqué et sait faire preuve d'initiatives face aux difficultés rencontrées. En revanche, il est moins à l'aise à l'écrit et fuit les exercices d'écriture. Il n'aime pas non plus dessiner et peut se retrouver très en difficulté lors de ces activités. L'enseignante a bon espoir de la réussite du garçon à l'élémentaire, persuadée qu'il sera suivi par ses parents. Face à l'enquêtrice Ilyes se montre à l'aise, bavarde et ne montre aucun signe de timidité. Les exercices langagiers confirment toutefois les fautes de langue du garçon et son propos est marqué par des hésitations permanentes : le discours est haché signe de difficultés à trouver les mots « justes » et un souci du garçon d'autocorrection permanente. Il est soucieux de bien faire dans cette situation quasi scolaire. Ses récits sont détaillés et respectent la chronologie des faits ou des histoires.

Même si la famille d'Ilyes est peu dotée en capitaux, elle possède des ressources rentables du point de vue scolaire : la mère a un emploi peu rémunéré mais assurant des revenus réguliers. La famille s'appuie aussi comme c'est souvent le cas dans les milieux populaires sur des ressources liées au voisinage ou connaissances (ici Michel). Enfin, la relation privilégiée entre la mère et l'enseignante constitue un atout décisif car elle permet une forme d'acculturation de la famille aux normes éducatives des classes moyennes et supérieures. Ce cadre stable permet à l'enfant de s'épanouir pleinement dans le milieu scolaire. Ce cadre structurant apparaît toutefois bien fragile : perte d'emploi, arrivée d'un troisième enfant ou fragilisation des liens avec Michel, tout cela peut remettre en cause cet **équilibre précaire**.

Zélie : trop petite pour faire le jeu des grands

Zélie est fille d'un chauffeur-livreur et d'une assistante médico-administrative à temps partiel (80%). Elle réside avec ses parents et son grand frère âgé de 8 ans dans une petite commune du Cher (2 000 habitants). Les parents sont originaires du même secteur géographique (ainsi qu'une grande partie de leur famille) et sont attachés à cette région. Ils sont propriétaires d'un pavillon entouré de champs de céréales dans un lotissement en zone périurbaine (où le foncier était moins cher) et le ménage gagne environ 3 000 euros par mois sur lesquels ils remboursent l'emprunt de leur maison. La mère de Zélie a alterné les périodes de chômage et les emplois plus ou moins précaires avant d'obtenir le concours de la fonction publique. Son père est en CDI depuis 2 ans et est également pompier volontaire dans une caserne proche du domicile. Lui aussi a connu les emplois précaires (intérim) et périodes de chômage avant d'obtenir un emploi stable. Membres de l'association des parents d'élèves, les parents de Zélie ont noué des relations d'amitié avec le voisinage ainsi que des liens forts avec les enseignants de l'école maternelle qui louent également leur implication. Le couple possède un ancrage fort dans les classes populaires (d'où l'ensemble de la famille des deux parents est issue des deux côtés) et entretiennent des relations familiales fréquentes et régulières avec les oncles et tantes, grands-parents et arrière-grands-parents) : les visites sont fréquentes, les gardes d'enfant ponctuelles pour dépanner ou régulières les mercredi après-midi. Zélie est décrite comme moins inquiète et introvertie que son frère aîné, celui-ci constitue également un modèle pour la petite fille (ex : elle souhaite lire, écrire et calculer pour faire comme lui).

L'ensemble de la maison familiale témoigne de **l'importance que le couple accorde au bien-être enfantin**. L'organisation de l'emploi du temps (particulièrement celui de la mère) révèle aussi une concentration sur les activités enfantines et familiales : la maman profite de son temps partiel pour rester avec les enfants les mercredi après-midi ou s'occuper des tâches domestiques un autre jour de la semaine pour dégager du temps dédié aux enfants le week-end. La maman de Zélie trouve ainsi « culpabilisant » de ne pas pouvoir être plus présente auprès de ses enfants en raison de son activité professionnelle. Le style éducatif des parents s'inscrit dans un **mode populaire de socialisation** : l'enfant doit faire l'objet d'une **surveillance et d'une protection parentale**, mais il est sensé aussi aimer **s'amuser et se divertir en dehors des temps scolaires**. Chaque soirée est routinisée autour de la gestion des enfants : goûters, temps calmes douches, repas et brossage des dents puis coucher vers 20h. Les parents s'autorisent ainsi peu de loisirs propres et seulement depuis peu (et de manière très encadrées) des pratiques sportives. Cette attention particulière aux enfants se retrouve jusque dans l'alimentation où la mère déclare préparer de manière privilégiée des repas qu'aiment les enfants, tout en essayant de leur apprendre à diversifier leurs aliments. Par ailleurs, le temps libre est le plus souvent organisé autour du divertissement familial et de l'amusement (ex : la famille regarde ensemble certains programmes TV le week-end). On retrouve ici un souci d'apporter aux enfants ce dont ils auraient besoin et de les divertir, témoignant d'une sensibilité aux spécificités de l'enfance à distance des loisirs plus légitimes culturellement. L'éducation à l'argent

témoigne aussi de cette volonté de préservation de l'enfance : il y a tiraillement entre une logique hédoniste (souci de ne pas priver les enfants) et souhait d'inculquer aux enfants la « valeur des choses ». Avec le souci de nourrir l'imaginaire des enfants (plutôt que de forger un esprit critique), les parents de Zélie entretiennent aussi les croyances en la petite souris et au Père Noël. En revanche, les croyances angoissantes comme les sorcière ou les ogres sont vite dissipées par les parents. Ils veillent aussi à ne pas allumer la télévision au moment des informations pour ne pas traumatiser les enfants par des nouvelles violentes. En matière religieuse et politique les parents de Zélie adoptent une position nuancée qui privilégie la pluralité des points de vue et souhaitent laisser aux enfants le temps de se construire leur propre point de vue.

Aucune planification ou règle écrite n'est présente dans l'univers familial pour autant **l'ordre domestique quotidien et hebdomadaire est marqué par une grande régularité et est contextualisé selon les situations par les parents**. La présence des parents est en effet incontournable dans cette organisation : ils sont les garants des activités jugées incontournables ainsi que de leur temporalité serrée, de telle sorte que les enfants intériorisent l'exercice d'une contrainte extérieure souple plutôt qu'un autocontrôle. Les enfants apprennent sur le même mode à participer aux tâches domestiques : ils demandent expressément aux enfants de débarrasser la table par exemple mais cette injonction est davantage présentée comme une « **mission** » que comme une « **obligation** ». Ainsi, si la famille est en retard sur le planning habituel, les enfants ne débarrassent pas. Les parents de Zélie surveillent aussi sur les enfants et se montrent vigilants par exemple lorsqu'ils regardent des vidéos sur Internet ou lorsque la piscine est installée dans le jardin l'été. L'enfant étant jugé incapable d'assurer sa propre sécurité et il s'agit aussi de préserver les enfants de l'autocontrainte dont est faite la vie d'adulte (par exemple Zélie n'a pas de montre et ne se réveille pas seule le matin).

Les parents de Zélie témoignent d'une tension forte concernant la scolarité de leurs enfants et réfléchissent à la manière de les accompagner au mieux sur le long terme. Cette attention est portée d'abord sur les « à-côtés » jugés nécessaires au bon suivi scolaire (ils consultent par exemple des spécialistes avant l'entrée au CP, identifiée comme une classe essentielle dans les apprentissages). Ils considèrent ensuite les activités physiques comme essentielles en plaçant d'abord la réussite scolaire (il ne s'agit pas d'épuiser les enfants). Ils sont sensibles aux injonctions des enseignants et accompagnent Zélie dans ses devoirs en se mettant parfois « la pression » pour effectuer les devoirs. **Les bonnes performances scolaires des enfants sont valorisées sans pour autant être récompensées** : soucieux du bien-être des enfants, les parents valorisent une culture de l'effort et de la persévérance et cherchent en priorité à dédramatiser les difficultés de départ plutôt que de fixer des objectifs trop ambitieux. Les parents de Zélie lisent relativement peu et s'ils achètent régulièrement des livres à leurs enfants en fonction des intérêts de ceux-ci, ils n'en font pas des cadeaux spéciaux, pour les anniversaires par exemple. Le choix des livres à la bibliothèque est plutôt lié à l'intérêt des enfants qu'à un objectif éducatif. La mère de Zélie s'oppose ainsi à l'idée d'exercer une pression en visant l'excellence et le développement de l'esprit de compétition chez ses enfants et met davantage en avant **le bien-être et l'esprit d'équipe**. En plus de ces valeurs, la mère de Zélie défend aussi d'autres valeurs éducatives : **l'émancipation et l'assurance**. Parce qu'elle a eu un suivi psychologique après le décès de sa mère, et de par ses études dans le domaine sanitaire et social, la mère de Zélie est sensible certains aspects des normes éducatives des classes moyennes et semble familière d'une « culture psychologique de masse » (O. Schwartz). Par opposition à son grand frère discret et inhibé, les parents jugent ainsi Zélie moins docile, et considèrent par exemple comme son « jardin secret » les répétitions de danse qu'elle effectue seule dans sa chambre et refuse de montrer ensuite à ses parents. Ils ne l'entraînent également pas aux représentations publiques et valorisent plutôt l'entre-soi comme lieu d'expression publique (ex : repas de famille). Ces éléments combinés génèrent chez Zélie une forme de **discrétion scolaire**, les parents jugeant leur fille « réservée », « discrète » mais « studieuse » en classe.

Zélie est décrite par son enseignante comme une élève « consciencieuse » et qui « ne pose pas de problème » et fait partie des élèves qui respecte mieux les consignes, de ce fait elle connaît peu les parents car elle n'a pas eu à les convoquer pour d'éventuels problèmes scolaires. Elle est concentrée et silencieuse en classe et respecte bien les règles de conduites collectives (ex : se ranger avant d'entrer en classe). Elle ne reste jamais seule pendant les récréations mais préfère la compagnie des élèves calmes. Zélie est aussi décrite comme « timide » et plus à l'aise en petits groupes que lors des regroupements où sa participation reste discrète : elle observe mais demande peu la parole. Tout se passe comme si Zélie étaient moins inhibée en petit comité ou face à l'ATSEM. Elle est qualifiée par l'enseignante comme une élève « moyenne », sans réels points forts ni faibles : « elle se débrouille bien, elle fait ce que je lui demande ». Zélie est ainsi décrite **en comparaison aux autres**, en creux : plutôt par ce qu'elle n'est pas ou ne fait pas. L'observation démontre toutefois que Zélie pratique certaines formes de désobéissance ou de désordre, mais **peu remarquées et sanctionnés**. Elle peut se montrer peu attentive, chuchoter discrètement à l'oreille d'un camarade pendant les lectures ou ne pas trop écouter et s'échapper discrètement retrouver d'autres élève de la classe. Ces écarts de conduites font l'objet de remontrances de la part de l'enseignante mais le plus souvent de manière collective en ne s'adressant pas spécifiquement à la petite fille. La maîtrise des règles scolaires et le souci d'effectuer les tâches scolaires semblent protéger Zélie d'un regard professoral à charge, d'autant plus qu'elle ne conteste jamais explicitement et semble se soumettre aux injonctions. Lors des exercices langagiers, Zélie nomme les actions principales mais n'entre pas dans les détails. Elle se concentre aussi sur des détails et reste très concise sans aborder le thème moral principal d'une des histoires (caprices de petit ours brun).

Le style de vie des parents de Zélie s'inscrit dans la lignée de ce qu'ils ont vécu notamment dans l'attention portée aux relations interpersonnelles, mais il s'en distingue par un rejet de l'imposition de contraintes de pratiques ascétiques aux enfants. Sensibles à l'injonction de « faire des études » certifiantes, les parents de Zélie entretiennent **une aspiration scolaire forte** pour leurs enfants (ex : planification financière précoce des études des enfants), ils s'investissent dans leur scolarité et instaurent une régularité domestique. Ils valorisent en particulier **le bien-être des enfants** (activités physiques, logique de prévention médicale etc.) mais rejettent la recherche de l'excellence et ne veulent pas faire de leurs enfants des « champions ». Ils préfèrent ainsi préserver Zélie des dangers, des contraintes ou auto-contraintes

associées à la vie d'adulte. Zélie est par exemple encouragée à profiter de son enfance et à nourrir un imaginaire enfantin. La stabilité financière permet une offre variée de divertissements ludiques à distance des pratiques éducatives et culturelles légitimes, et en s'inscrivant le plus souvent dans la chaleur d'un entre-soi de voisinage ou familial. Ainsi, préoccupations et pratiques éducatives s'inscrivent dans une position sociale à distance de « ceux d'en haut » et pleinement consciente d'appartenir à « ceux du bas » ou « du milieu ». Elle semble aussi indiquer un horizon des possibles : **être heureux là où on est.**

Léonie : forces et faiblesses des liens en milieu rural populaire

Léonie et sa grande sœur vivent dans un village situé dans un département rural du nord-ouest de la France. Elles sont toutes deux scolarisées dans une école catholique. Leur mère est coiffeuse et dirige son propre salon, leur père est électricien dans la même entreprise depuis 18 ans. Ils travaillent à temps plein, le père gagne environ 1 600 euros par mois et la mère « se prélève » environ 800 euros de salaire par mois. Les deux parents sont originaires du même secteur géographique où ils ont de fortes attaches familiales et amicales. Les deux sœurs sont présentées comme très différentes par les parents : Léonie est perçue comme sûre d'elle, alors que sa grande sœur est vue comme manquant d'assurance. Si cette d'identification intra-familiale et l'expérience acquise des parents favorisent a priori la réussite scolaire de Léonie, les deux sœurs sont confrontées à la même socialisation familiale organisée autour d'un **style de vie populaire centré sur une sociabilité forte (amicale et familiale)**. Les parents de Léonie ont connu une légère ascension sociale : ils sont tous deux plus diplômés que leurs parents et sont aussi tous deux petits-enfants d'agriculteurs sur petites exploitations (fermes). Ce faible niveau de diplôme des parents est perçu par la mère de Léonie comme un élément qui l'a « poussé à faire des études » même si elle se considère comme une élève moyenne qui n'aimait pas aller à l'école. Elle envisage aujourd'hui une reconversion professionnelle en raison de la pénibilité de son travail et suit des formations pour cela. Le père se décrit comme un mauvais élève à l'école, perturbateur, mais estime que le bac professionnel dont il est titulaire correspond au « maximum de ses compétences ». Les parents sont propriétaires de leur maison dans un lieu-dit à la sortie du village et sont attachés au côté « nature » et rural de leur mode de vie qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants.

La grande table de la salle à manger qui permet l'accueil de nombreux invités (amis ou famille) témoigne aussi de **l'insertion de la famille dans un réseau relationnel de proximité dense**. Cette forte sociabilité, valorisée et entretenue, se traduit aussi en dehors du domicile par une forte implication dans la vie du village et de l'école (ex : les parents sont référents en matière d'animations de fêtes locales et sont souvent sollicités pour organiser les célébrations). Cette forte sociabilisation populaire est valorisée par les parents et a permis au père de développer des compétences pour les relations humaines que l'on retrouve chez Léonie (ex : elle est très à l'aise avec l'enquêtrice et commente les réponses de ses parents lorsqu'elle assiste aux entretiens avec les parents). Parallèlement aux relations amicales de proximité, les parents de Léonie accordent aussi une place centrale aux **liens familiaux** : il s'agit de cultiver ces liens et de s'entraider. Cette force accordée aux liens familiaux met en difficulté la petite fille lorsqu'elle doit se séparer de ses parents, pour aller à l'école par exemple (même si elle est contente de sa journée au retour de l'école). Cette difficulté se retrouve aussi du côté des parents qui craignent de voir s'éloigner leur fille notamment pour les études futures. Même s'ils ne sont pas pratiquants, les deux filles sont scolarisées dans une école catholique pour des raisons essentiellement pratiques (proximité, moins de risques de grèves selon la mère, bon contact avec les enseignants lors de la visite de l'école). Les parents voient enfin dans l'éducation religieuse de leurs filles un moyen de transmission de valeurs mais cette raison ne semble pas le choix principal ayant motivé les parents dans le choix de l'école (ex : ils ne connaissent pas exactement le contenu des séances « d'éveil à la foi » que suit leur fille) mais la petite fille intériorise toutefois des normes et valeurs religieuses (chants religieux, importances des fêtes chrétiennes etc.). Cette socialisation religieuse s'accompagne d'un développement modéré de l'esprit critique et les parents s'amusent parfois des pratiques religieuses avec leurs amis en présence de leur fille. Parallèlement à cette socialisation religieuse intensive en milieu scolaire, les parents de Léonie entretiennent certains mythes enfantins (Père Noël et petite souris) ce qui *in fine* ne permet pas un développement d'un esprit critique chez la petite fille.

Léonie apprécie particulièrement les **jeux de rôles** avec sa sœur où elles endossent l'identité d'un adulte référent (ses parents, son enseignante). Cette activité ludique renforce les valeurs familiales, et est encouragée par les parents. Par ailleurs, les filles aiment préparer de petits spectacles relevant ici de l'imitation de leurs parents qui organisent eux-mêmes souvent l'animation de fêtes ou de mariages. Il arrive même qu'elles donnent des représentations elle-mêmes lors de ces fêtes. Le père de Léonie lui-même, enfant, jouait aussi des sketches d'humoristes et organisait de petits spectacles sur le même principe. Léonie possède plusieurs jeux de société et aime y jouer, pour certains avec ses parents qui valorisent la finalité pédagogique de ces derniers. Ces jeux contribuent au renforcement de certaines normes scolaires, mais dans la mesure où c'est la jeune fille qui sélectionne des jeux qu'elle connaît déjà (par l'école), les activités n'anticipent pas ou peu les apprentissages scolaires (ex : le *Uno* n'a été proposé qu'après que Léonie sache lire les chiffres). La famille et les enfants regardent très peu la télévision. L'usage des filles est très cadré, et ce, afin d'éviter les crises lorsque les parents interviennent pour arrêter le programme. L'essentiel des émissions regardées a une dimension éducative (documentaires, vulgarisation scientifique). Les parents de Léonie considèrent les activités encadrées (musique, sport) comme importantes car elles permettent de rencontrer d'autres gens et transmettent le goût de l'effort. Léonie pratique ainsi chaque semaine la gymnastique et l'éveil musical : il s'agit pour les parents à la fois de répondre à une demande de leur fille (qui a insisté pour y participer), tout en restant attentifs à la compatibilité des horaires de ces activités avec l'emploi du temps familial. Léonie évolue dans un environnement qui valorise l'écoute de la musique ce qui explique son intérêt pour cette activité, mais les parents souhaitent que cette activité reste ludique et n'envisage pas un investissement de long terme dans une logique d'apprentissage. En revanche, l'intérêt pour la pratique sportive apparaît plus net pour les parents en termes d'apports pour la motricité de leur fille (déjà perçue comme n'ayant pas peur). N'ayant pas pratiqué de sport pendant leur jeunesse (pour la mère) ou pratiquant le football pour l'aspect

convivial du sport (pour le père), ils n'envisagent pas cette activité en terme de compétitions sportives pour leur fille. Ainsi, cet attitude à l'égard des loisirs ne se traduit pas par une attitude particulièrement persévérante à l'égard des apprentissages scolaires. A part ces activités, les loisirs de la famille s'organisent essentiellement autour des visites (ou invitations) de familles ou d'amis, ou bien de loisirs utilitaires comme le jardinage ou le bricolage. Cet intérêt pour ces activités manuelles dote Léonie, qui y participe souvent avec ses parents, de compétences particulières. L'enseignante relève ainsi qu'elle aime « manipuler ». En revanche, Léonie maîtrise moins d'autres compétences scolaires qui nécessitent une concentration soutenue car **les loisirs familiaux sont éloignés des formes légitimes de culture** : elle n'a jamais visité de musée, ne fréquente pas les salles de spectacle et n'est allée qu'une fois au cinéma. Le rythme de vie familial est réglé mais l'autorité est plutôt négociée : les horaires de la famille sont ainsi réglés et immuables et les parents adoptent une posture bienveillante d'autorité qui ne favorise pas l'autocontrôle. Les règles restent informelles ce qui contraint les parents à les répéter (ex : brossage des dents). Le caractère variable et extérieur des sanctions (le mode d'exercice de l'autorité parentale ne reposant pas sur l'autocontrôle) expliquent en parti le côté « têtue » de la jeune fille et ne facilitent pas son apprentissage de l'autonomie exigée dans le cadre scolaire.

Léonie est une enfant à l'aise à l'oral, conformément à sa socialisation familiale, mais son **rapport à la langue reste pratique**. Les parents accordent ainsi une place importante à l'expression orale de leur fille et considèrent leurs filles comme « bavardes ». Ils encouragent aussi leur fille à communiquer directement avec les adultes et n'hésitent pas à reprendre les erreurs éventuelles. Ce goût pour l'oralité est indissociable au goût de Léonie pour les relations humaines et, si elle prend la parole en classe, c'est le plus souvent pour bavarder que pour poser des questions. Le langage est donc un outil de communication avant tout, mais n'est pas perçu comme un vecteur d'apprentissage : **elle est ainsi peu confrontée à un usage complexe ou distancié de la langue**. Le rapport de la famille à l'écriture s'inscrit aussi dans une dimension pratique. La famille ne dispose pas de bibliothèque et les livres sont dispersés dans les différentes pièces. Les parents lisent peu et n'emmènent plus leur fille à la bibliothèque. Toutefois, elle bénéficie d'une lecture d'histoire le soir avant le coucher mais le livre doit avant tout proposer une « belle histoire » avec une morale et ne doivent pas « effrayer les enfants » : les parents cherchent ici, comme c'est souvent le cas dans les classes populaires, à maintenir une **innocence enfantine**. L'enfant témoigne d'un intérêt pour l'écriture mais qui est peu relayé par les parents et elle ne bénéficie pas d'un entraînement quotidien dans ce domaine. Les parents de Léonie font preuve d'une bonne volonté dans le suivi scolaire de leur fille : ils participent aux activités de l'école, ils interrogent chaque soir leur fille sur le déroulé de leur journée. Léonie parle de ses apprentissages scolaires comme « du travail » ce qui témoigne de la dimension laborieuse que la petite fille associe à l'école. Les parents suivent le carnet de scolaire mais ne savent pas toujours **interpréter le sens des évaluations** (représentée par des visages plus ou moins contents) et ne reprennent donc pas à la maison les éventuelles difficultés rencontrées. L'investissement scolaire des parents de Léonie s'exprime donc essentiellement dans les tâches pratiques de l'école de leur fille (bureau, réparations, organisation des fêtes etc.) et ils peinent à identifier les compétences scolaires de leur fille et ne voient ainsi pas la nécessité (ni la légitimité) de la soutenir scolairement. Ils affichent enfin des ambitions scolaires modérées envers leurs filles et sont surtout soucieux qu'elles maintiennent une sociabilité familiale forte. Les parents de Léonie sont attentifs à son alimentation (du fait notamment de leur mode de vie rural et des ressources à disposition comme le potager du jardin), ils mettent en place un suivi médical « de base » et accordent surtout de l'intérêt à la présentation de soi de leurs filles qui renvoie au statut de « professionnelle » de la mère de Léonie dans ce domaine et à sa trajectoire plutôt ascendante.

Léonie présente un rapport à l'école ambivalent : elle a du mal à quitter ses parents le matin et son humeur est parfois maussade à l'entrée en classe mais se montre souvent enthousiaste et volontaire en classe pendant la journée. Son enseignante la caractérise ainsi comme « volontaire » mais n'ayant pas encore totalement intériorisé son métier d'élève. La jeune fille adopte ainsi un comportement enfantin et réclame des marques d'affection de la part de sa maîtresse. **Léonie importe en classe ses habitudes et compétences familiales** : elle est très sociable, est à l'aise au dessin mais a plus de difficultés en mathématique ou plus généralement dans les tâches nécessitant une concentration soutenue. Elle semble aussi parfois avoir du mal à réguler ses comportements et à identifier le sens des activités proposées si bien que l'enseignante doit souvent lui reformuler les consignes. En classe comme avec ses camarades à la cantine ou dans la cour de récréation, Léonie est à l'initiative. Les exercices langagiers confirment en effet sa facilité à s'exprimer, son aisance face à l'adulte, la richesse de son vocabulaire mais ses récits restent relativement concis ce qui démontre son rapport plutôt pratique à la langue.

Au final, le réseau familial et amical dans lequel s'inscrit la famille constitue à la fois **une ressource et une contrainte** pour Léonie. Il participe à l'aisance orale de la petite fille et constitue un capital spécifique pour vivre « au pays ». Toutefois, l'attachement à la famille limite son apprentissage et l'horizon de ses possibles. Léonie fait preuve de compétences langagières et « pratiques ». Mal informés des enjeux des apprentissages scolaires précoces, les parents de Léonie soutiennent peu les apprentissages de leur fille et favorisent un mode d'autorité extérieur et variable qui ne participe pas à son autonomie. Léonie se trouve dans un entre-deux : capable de réussir certaines tâches aisément, elle peut être plus en difficultés dans les activités qui nécessitent des compétences peu sollicitées dans le cadre familial. On voit ici tout l'enjeu que constitue la relation entre les familles populaires et l'école pour **explicitement en particulier les attendus scolaires**.

Classes moyennes

Il est par nature difficile de définir la classe moyenne : les parents de l'échantillon appartiennent à deux groupes professionnels, le **salarial intermédiaire** (enseignants du primaire et du secondaire, assistante sociale, médiatrice culturelle, techniciens ou cadres intermédiaires du secteur privé) et les **petits indépendants** (agriculteurs, auto-entrepreneurs, gérant de petite boutique et directeurs artistiques d'une petite compagnie de cirque). Le volume des capitaux économiques et culturels est « moyen » et les différencie des classes les moins et les plus dotées (qui

disposent de salaires plus élevés, d'une plus grande stabilité professionnelle et cumulent d'autres formes de revenus). Ces familles disposent également d'un capital scolaire plus élevé que les classes populaires : les diplômés relèvent le plus souvent de l'enseignement supérieur court (BTS, DUT) ou de formations universitaires plus longues, le plus souvent dans des filières non sélectives et en lettres ou en sciences humaines. Elles restent donc en marge des titres plus distinctifs et plus rentables sur les marchés du travail. Ce niveau de diplôme ne protège pas toujours d'un risque de déclassement matériel et ne permet pas l'accès entier aux classes supérieures. Cette fragilité, en comparaison avec les classes supérieures, peut se traduire par une **volonté éducative de poursuite de l'ascension sociale** et d'une manière générale par un fort investissement scolaire pour assurer ces positions ou ascension sociale en fonction des capitaux détenus en majorité (économiques ou culturels). Par exemple, du côté des familles disposant d'un capital économique, cet investissement se traduit par un engagement professionnel, donnant à voir un ethos du travail aux enfants, valorisé) travers la transmission d'une épargne. Du côté du pôle culturel, les parents ont davantage le souci d'être disponibles pour leurs enfants, voire de s'engager dans leurs écoles, avec une certaine mise à distance des enjeux de compétition dans les domaines scolaires et sportifs et un fort investissement dans les activités culturelles légitimes. Ce pôle se caractérise aussi par une volonté de privilégier le bien-être de l'enfant, la volonté des parents de pédagogiser le quotidien et la valorisation d'une autorité négociée.

Cette pluralité des logiques socialisatrices ne s'observe pas seulement d'une famille à l'autre mais aussi au sein des familles elles-mêmes en fonction des trajectoires sociales des parents. De manière générale, cette position d'entre-deux dans l'espace social rend probable les relations et contacts avec les autres groupes sociaux et favorise donc les **comportements culturels contradictoires ou dissonants**.

Thibault : grandir à la ferme

Thibault est fils d'agriculteurs et vit avec sa grande sœur dans une bourgade de 1 500 habitants en Haute-Loire. Son père a le statut d'exploitant et élève des porcs sur petite exploitation (labellisés « Label rouge » ce qui lui confère des revenus plutôt élevés et stables au prix de nombreuses heures de travail quotidien), sa mère a le statut de conjointe collaboratrice et son temps de travail varie selon les périodes de l'année (environ 80 % d'un temps complet en moyenne selon elle). Les grands-parents paternels, éleveurs à la retraite, habitent à la ferme et aident quotidiennement le couple dans son activité. Les deux parents sont très attachés à leur statut d'indépendant auquel ils associent l'idée de « liberté ». Le père de Thibault a connu un parcours scolaire chaotique et une orientation professionnelle vers le secteur agricole précoce (dès la fin du primaire). Il garde ainsi un souvenir négatif de l'école et ses parents avaient eux-mêmes peu de qualifications scolaires. La mère est titulaire d'un baccalauréat professionnel « Gestion, administration et secrétariat ». Elle a vécu cette orientation comme un échec et un stigmate (« voie de garage »). Elle a ensuite suivi une année en faculté de droit et a suivi une formation d'assistante commerciale d'un an à l'ANPE. Après plusieurs années d'intérim comme secrétaire, elle se reconvertit dans l'agriculture à l'âge de 28 ans suite à sa rencontre avec le père de Thibault. Ses parents étaient eux-mêmes très peu diplômés : son père était chauffeur routier et sa mère femme de ménage dans une entreprise avant de devenir inactive à la naissance du troisième enfant.

La maison dans laquelle vit la famille est spacieuse, il s'agit d'un petit pavillon en bordure de nationale. La cour est aménagée pour les enfants : terrasse, balançoire et panier de basket, une piscine y est montée l'été. La maison possède une petite bibliothèque qui accueille sur deux rayons les livres des enfants et les livres de poche de la mère de Thibault (collections « noires »). Les enfants n'ont pas de bibliothèque dans leur chambre et les parents lisent a priori peu de magazines ou journaux. Les loisirs de Thibault ont pour cadre exclusif la ferme des parents et le domicile familial (bien équipé pour les activités enfantines) : la famille ne part jamais en vacances et Thibault a refusé d'aller en centre aéré. Il n'est inscrit dans aucune activité de loisirs institutionnalisés et la mère ne confère pas de valeurs éducatives à ces loisirs (musique, sport etc.). Elle n'en a de même pas la nécessité car elle peut garder ses enfants à domicile ce qui contribue à la grande timidité du garçon, peu habitué à côtoyer des adultes qu'il ne connaît pas. En dehors de la maison, Thibault passe son temps à la ferme (tous les jours après l'école) : soit il y joue avec sa sœur, soit il participe aux activités des adultes : il s'occupe du potager avec son grand-père, aide aux tâches, monte sur les engins agricoles etc. Ceci lui permet d'acquérir des compétences techniques qui se manifestent y compris en dehors du contexte agricole. A la maison, il participe aussi aux activités des adultes : il aide aux réparations à la maison ou à l'entretien des voitures. Il n'y a pas d'ordinateur et même s'il possède une console de jeux vidéos, il y joue peu et n'éprouve pas d'intérêt pour cette activité. Il s'amuse en revanche avec des jouets en rapport avec la ferme (playmobils, légos...) et la mère de Thibault prête une attention particulière à la **qualité éducative** des jouets qu'elle lui achète. Thibault passe aussi une part importante de son temps devant la télévision (ex : quand il rentre le soir de la ferme avec son père). Sa mère estime toutefois que l'usage de la télévision par son fils reste limité et donc ne contraint pas son fils dans cette activité. De plus, cela lui permet de vaquer à ses occupations sans que son fils ne la sollicite. D'une manière générale, elle affectionne le sentiment de compagnie procuré par la télévision qui reste souvent allumée en bruit de fond, sans que personne ne la regarde. Les sorties culturelles de Thibault se font le plus souvent avec sa mère et sont peu légitimes scolairement : il n'est jamais allé au cinéma ou au musée avec ses parents et quasiment jamais allé à un spectacle vivant. Il y a ainsi discordance entre le discours de la mère de Thibault qui **valorise et adhère l'ordre culturel dominant mais ne mais pas en œuvre en pratique de sorties qui permettraient de le faire**. Elle estime aussi que les enfants sont encore trop jeunes pour pouvoir réellement profiter de ces sorties et que cela ne les intéresserait pas a priori. Elle surveille peu les programmes regardés par Thibault à la télévision, s'assurant seulement qu'ils ne sont pas trop violents pour le garçon (on retrouve ici l'impératif de maintenir l'innocence enfantine des enfants que l'on retrouve dans les classes populaires).

La mère de Thibault cherche à développer le goût de la lecture chez ses enfants, convaincue des effets bénéfiques de cette pratique sur la scolarité. Elle vante aussi les plaisirs de divertissements associés à cette pratique (« moyen de s'évader »). Dans la réalité, **ce discours s'accompagne de peu de sollicitations réelles** : elle ne les emmène jamais à la bibliothèque et elle ne lit que de temps en temps des histoires à son fils, des lectures courtes essentiellement. Elle

n'offre par ailleurs que très rarement des livres à ses enfants et Thibault ne possède que quelques livres (l'essentiel des livres étant à sa sœur) et peu légitimes scolairement. Le père de Thibault ne lit pas (hormis des magazines spécialisés en matériel agricoles) et sa mère aime lire mais ne lit que tard le soir quand les enfants sont au lit. Elles ne parlent pas de ses lectures aux enfants estimant que cela n'est pas intéressant ni compréhensible pour eux. L'observation démontrera que Thibault ne développe qu'un intérêt très limité pour la lecture, en classe comme à la maison. Réduisant la lecture à sa fonction divertissante, la mère de Thibault trouve naturel que son fils ne souhaite pas se confronter à des lectures inconnues et variées (ce que demande l'institution scolaire) et ne l'incite pas à diversifier ses choix. Lorsque Thibault s'amuse à écrire des histoires inventées à la maison (reproduisant des exercices scolaires), ses parents ne perçoivent pas cette activité comme une étape d'acquisition de l'écriture et se montrent même sévères ou inquiets concernant les productions réalisées « c'est incompréhensible », « tu te rends compte pour l'année prochaine, le CP ? ». Leur méconnaissance des compétences d'un enfant de 5 ans, l'appréhension de la scolarité de leur fils renvoyant à leur propre parcours scolaire difficile, font que cette esquisse d'écriture constitue source de préoccupation parentale. La mère de Thibault accorde aussi une attention au langage de ses enfants et leur indique certaines manières de parler qui lui paraissent légitimes portant essentiellement sur **des règles morales**. Elle juge ainsi certaines manières de parler « grossières » et une tirelire est présente dans la cuisine où tous les membres de la famille mettent une pièce quand ils disent un gros mot. Les pratiques langagières non conformes aux règles scolaires font l'objet d'une moindre vigilance de la part de la mère de Thibault : elle ne porte pas une intention particulière à l'intelligibilité des propos de son fils et ne reprend pas systématiquement les fautes de français. Conséquence de son parcours scolaire en demi-teinte, la mère de Thibault n'a pas totalement intériorisé le rapport au langage qui est transmis et valorisé à l'école. Ainsi, elle désapprouve un jeu de Thibault qui consiste à inventer des mots, considérant cette conduite comme puérile, mais sans y voir un moyen de jouer avec les mots, de mettre à distance la langue comme outil de communication. Thibault n'a enfin pas l'occasion d'entendre parler de langues étrangères à la maison.

L'école fait l'objet d'une forte valorisation dans la famille et la confiance des parents est totale envers l'enseignant car ceux-ci ne « connaissent pas les programmes ». Thibault mêle aussi respect et affection pour son enseignant. Les parents de Thibault demandent de manière récurrente à leurs enfants d'être obéissants et respectueux des enseignants, **cette obéissance constituant la clef de la réussite scolaire et un gage de respectabilité sociale**. Désireux de ne pas valoriser la compétition scolaire pour ne pas mettre la pression à leurs enfants, les parents de Thibault valorisent toutefois les bonnes performances scolaires de leurs enfants : la lecture du cahier d'évaluation de Thibault est ainsi un moment solennel et le garçon est chaudement félicité à la suite de sa lecture par les deux parents. Ces attitudes ont des conséquences positives sur Thibault qui est décrit comme ayant un bon comportement en classe, qui s'applique et « aime faire du bon boulot » par son maître, et qui arrive enfin à transférer en dehors de l'école des connaissances acquises en classe. Il se montre également curieux à la maison et pose des questions aux adultes sur des thématiques relevant de la culture savante (dinosaures, système solaire etc.). Cet intérêt pour les savoirs et connaissances scolaires reste toutefois limité. **L'enfant préfère en effet l'univers de la ferme qui entre donc en concurrence directe avec celui de l'école** (ex : il attend avec impatience les vacances). Ainsi, s'il est considéré comme un « bon élève » à l'école, cette appétence faible pour les apprentissages scolaires conduisent à ce qu'il ne soit pas perçu comme « excellent élève ». S'il Thibault considéré comme un « ange » à l'école, il est davantage décrit comme « démon » à la maison. Si à l'école, les règles sont claires et systématiquement appliquées, à la maison les sanctions sont plus lâches et la mère cède bien souvent aux requêtes de son fils. L'indiscipline de son fils est jugée par sa mère comme « normale » et associée à son sexe ou à son hérédité (« il bouge comme son père enfant »). Bien que la mère de Thibault ait connu une scolarité courte, celle-ci veille à transmettre un esprit critique à ses enfants, par exemple, elle tient à ce que ses enfants aillent au catéchisme mais elle leur demande de garder un esprit critique vis-à-vis de ce qui est transmis. **Cet apprentissage de l'esprit critique reste toutefois limité** et ne concerne pas les croyances qui font la « magie » de l'enfance (petite souris, cloches de Pâques etc.). De même, elle ne mobilise pas le second degré avec ses enfants, estimant que son fils est trop jeune, et lorsque c'est le cas Thibault marche à chaque fois, signe qu'il n'a pas appris à remettre en cause la parole parentale.

Concernant l'alimentation, et contrairement à la plupart des femmes de classes moyennes salariées et urbaine, la mère de Thibault ne revendique pas son attachement à une nourriture saine et équilibrée même si en réalité ses pratiques culinaires s'avèrent plutôt conformes aux normes diététiques. Il faut avant tout que **l'enfant mange « bien »**, c'est-à-dire en quantité suffisante. Il faut aussi faire (et se faire) plaisir. Elle achète ainsi des bonbons pour ses enfants qui n'en mangent toutefois « qu'occasionnellement ». Ce **rapport hédoniste à la nourriture** a pour conséquence de laisser une grande liberté aux enfants en matière de nourriture, tolérant ainsi que les enfants mangent entre les repas, le grignotage ne constituant pas un problème grave à ses yeux. Dans le domaine de la santé, la mère se montre en revanche très vigilante et exerce une surveillance attentive de ses enfants (vue, dentition etc.). Concernant les tenues vestimentaires, la mère de Thibault n'accorde pas d'attention particulière et cherche avant tout l'aspect pratique, chaud et confortable des vêtements. Pour autant, elle n'est pas indifférente à l'apparence de son fils qui doit être respectable : il doit porter chaque jour des vêtements propres et repassés. Les vêtements usés ou troués sont réservés à la ferme. Grandissant auprès d'adultes dont la profession nécessite une gestion constante de l'argent et d'attention aux prix, Thibault développe un goût précoce pour l'argent. Ce goût pour l'argent ne signifie pas ici un goût pour la consommation mais plutôt pour **la possession de l'argent et l'épargne** : il n'effectue pas de dépenses avec l'argent collecté dans sa tirelire, il éprouve des réticences à le faire alors qu'il jouit de libertés pour l'utiliser comme il le souhaite.

L'observation en classe démontre que Thibault que les prises de parole de Thibault sont rares et courtes. Il répond aux questions mais n'en pose pas et se montre appliqué et concentré en classe. Les exercices langagiers confirment ces observations : les récits de Thibault sont succincts, composés de propositions syntaxiquement simples, et relativement implicites : il se concentre sur l'essentiel et développe pas les détails des histoires. L'explication de la soirée de la veille

est plus détaillée : Thibault semble plus à l'aise pour décrire le réel que les histoires inventées malgré quelques défauts de prononciation et un léger bégaiement. On retrouve également une part d'implicite dans le récit de sa soirée.

On perçoit dans l'exemple de Thibault comment sa famille prépare dès son plus jeune âge à la transmission d'un patrimoine : par l'acquisition de compétences techniques et la préparation à une vocation en donnant goût aux activités de la ferme. Il semble évident pour toute la famille que l'avenir de Thibault est dans la ferme familiale. Très conscient du fait que le métier d'agriculteur nécessite aujourd'hui des diplômes, ses parents mobilisent les capitaux disponibles (essentiellement des ressources morales) pour favoriser la réussite de leur fils : ils suivent attentivement sa scolarité, valorisent ses performances et lui intiment l'ordre de se tenir tranquille à l'école. Ces éléments ont des effets contrastés sur la réussite scolaire du garçon : sa docilité est incontestablement propice à ses apprentissages, mais l'intérêt qu'il porte à l'agriculture l'emporte sur tout le reste et peut entraver ses apprentissages scolaires. Au final, **Thibault est un garçon docile et qui fait preuve de bonne volonté à l'école, mais il n'éprouve qu'un goût modéré pour les activités qui s'y déroulent.**

Alexis : un petit dominant pas très scolaire

Alexis vit avec ses parents et ses deux grands frères (dont le plus grand est issu d'une première union de sa mère). Il est scolarisé dans une école publique d'un quartier central et plutôt favorisé de Mulhouse. La famille habite un pavillon récent (dont les parents sont propriétaires depuis 10 ans) dans un autre quartier également favorisé de la ville. Les parents d'Alexis travaillent dans le secteur privé et gagnent entre 4 000 et 5 000 euros nets par mois à eux deux. Le couple se caractérise donc par **une certaine aisance financière et une stabilité résidentielle ainsi que professionnelle** (ex : ils partent en vacances plusieurs fois par ans et le plus souvent en hôtels club).

Le père d'Alexis est titulaire d'un DUT « Génie thermique » et est technicien chez un équipementier automobile où il travaille depuis 18 ans en CDI, il n'a jamais connu le chômage. Ses grands-parents étaient forains et sans diplômes, sa mère employée et son père a terminé sa carrière entant que DRH à la SNCF alors que sa mère était femme au foyer. Le père d'Alexis a connu un parcours scolaire plutôt linéaire mais il manifeste aussi une distance vis-à-vis de ses études : plutôt bon élève au collège, il se décrit comme « moyen » au lycée. Il regrette aussi de ne pas avoir poursuivi ses études. La mère d'Alexis est titulaire d'un BTS « Force de vente » et est cadre dans un centre d'appels spécialisé dans le conseil marketing. Elle gère une équipe de 3 personnes et a parfois sous sa responsabilité des équipes plus importantes pour certains clients. Son père était maçon hautement qualifié mais n'avait pas le bac. Sa mère était couturière puis est restée longtemps femme au foyer jusqu'à la mort de son père (lorsqu'elle avait 8 ans). Elle ensuite occupé un poste de technicienne de surface pour élever ses 6 enfants. La mère d'Alexis a par ailleurs connu une scolarité moyenne, un gros accrochage avec une enseignante en 2^{de} lui a valu un conseil de discipline soldé par une obligation de redoublement ce qui l'a « dégoûtée du système ». Elle s'est ensuite orientée par défaut dans une filière technique qui ne lui plaisait pas et est entrée rapidement sur le marché du travail. Si elle regrette au final de ne pas avoir poursuivi ses études, l'importance réside pour elle dans sa réussite professionnelle qui a malgré tout couronné son parcours. Malgré cette distance relative aux études elle témoigne toutefois de sa fierté d'avoir été une bonne élève au primaire et se présente comme la seule enfant de sa fratrie qui travaillait bien à l'école et qui aimait apprendre. **L'ascension sociale qu'elle a connue est pensée comme le résultat de sa volonté personnelle avant tout.** Le rapport ambivalent de la mère de Thibault à sa propre scolarité se retrouve dans la manière d'appréhender celle de ses enfants : elle se montre très impliquée dans le suivi scolaire des garçons (suivi des devoirs, achats de cahiers de vacances etc.) et valorise les apprentissage selon des principes de persévérance et d'essais-erreurs : « c'est la répétition qui fait qu'on y arrive ». Toutefois, l'école est aussi perçue (par les parents comme pour l'assistante maternelle) comme un lieu de contraintes que l'univers domestique doit compenser par les loisirs. Outre ses parents, Alexis passe aussi du temps avec son assistante maternelle qui s'occupe des enfants quotidiennement et parfois tard le soir quand la mère d'Alexis est retenue au travail. Elle constitue une « seconde maman » pour le petit garçon et avec le temps celle-ci est devenue une amie de la famille. Cette proximité est aussi éducative : les influences socialisatrices de l'assistante maternelle sur Alexis sont en effet dans la continuité de celles de ses parents.

Alexis et son frère jouent beaucoup aux jeux vidéo et regardent souvent la télévision (qui reste régulièrement allumée en « bruit de fond »). Si la mère d'Alexis dit limiter le temps (sinon « il ne ferait que ça »), elle n'instaure pas d'horaires précis mise à part l'interdiction de jouer après le dîner. Dans les faits, ce temps apparaît relativement élevé car l'enfant est indirectement encouragé à jouer : il a récemment reçu une console en « récompense » de son travail scolaire et car la mère reconnaît une « dextérité » à son fils dans ce domaine. Alexis joue aussi beaucoup aux petites voitures et affectionnent les activités manuelles (dessin, coloriage), activité encouragée par sa mère qui achète du matériel et accède à toutes les demandes des enfants dans ce domaine. On constate donc dans les faits **un faible degré d'encadrement : les enfants sont relativement autonomes dans leurs jeux car cela permet à la mère d'Alexis de dégager du temps pour elle.** De même, chez l'assistante maternelle la plupart de temps ce sont les enfants qui organisent leurs jeux. Alexis n'a jamais participé à des activités extrascolaires encadrées, la perspective de telles activités étant repoussées à l'année suivante. Il n'y a donc pas ici inscription précoce des enfants dans des activités encadrées pour des raisons « pédagogiques » (concentration, respect des règles etc.). Les activités manuelles et sportives sont perçues par les parents comme des moyens de canaliser l'énergie des garçons, de leur permettre de se défouler. La mère d'Alexis valorise ainsi l'énergie et la résistance physique de ses fils et il est prévu qu'Alexis intègre le même club de football que son grand-frère. La mère d'Alexis fréquente assidûment la salle de sport plusieurs fois dans la semaine et invoque là aussi la volonté de se défouler et de se dépenser (en mesurant ses km parcourus par exemple). Pour autant, aucun des parents ne valorise la compétition sportive, l'essentiel étant selon eux l'épanouissement de l'enfant (s'amuser, se sociabiliser etc.). Il y a donc **un rapport ludique aux loisirs qui est encouragé par la famille.** Les sorties culturelles sont quasiment absentes des loisirs familiaux (à l'exception du cinéma). Les parents ne vont plus aux concerts et ne vont pas au théâtre. De même, les visites aux musées ou dans les lieux de patrimoine sont inexistantes : la mère et les

enfants n'apprécient pas ce genre de visites. Les sorties, spectacles et loisirs de la famille ont donc une **faible légitimité culturelle**. Le père d'Alexis ne lit jamais de livres et à l'occasion la presse spécialisée ou des quotidiens gratuits. La mère d'Alexis déclare en revanche lire beaucoup et elle considère que c'est son loisir principal. Elle apprécie en particulier les romans contemporains grand public. Les livres sont ainsi très présents dans l'univers d'Alexis, sa mère en achète souvent pour ses fils à l'occasion de courses au supermarché ou pour des occasions comme Noël ou les anniversaires, chacun des enfants en possède ainsi dans sa chambre (Alexis a par exemple une malle à livres). Les enfants sont aussi abonnés à des magazines pour enfants. La lecture à voix haute est une pratique partagée qui suscite le plaisir d'être ensemble, à tel point que la lecture du soir est devenue un « rituel » familial (c'est Alexis qui choisit les livres qui sont lus par la mère à voix haute). La mère d'Alexis insiste sur la dimension morale des histoires (« faire passer un message ») et sollicite l'imagination et l'expression des sentiments. Cette sollicitation maternelle, si intense soit-elle, est à relativiser car non relayée par d'autres personnes : son père, ses grand-parents et sa nourrice ne lui lisent pas de livres, et cette dernière estime même que le petit garçon « n'est pas livres du tout ».

Alexis comme ses parents manient ainsi souvent l'ironie et le second degré. La mère d'Alexis reprend ses enfants, lorsqu'il s'agit de gros mots, mais l'attitude est ambivalente car ces gros mots peuvent être l'objet de rires au sein de la famille. Mis à part lors de ses voyages à l'étranger, Alexis est peu confronté aux langues étrangères. Son assistante maternelle et son père parlent bien anglais mais jamais en présence du garçon. La mère d'Alexis exerce par ailleurs une activité syndicale soutenue depuis 20 ans ce qui la conduit à suivre l'activité économique et, tout comme son conjoint, à s'intéresser à la politique. Les discussions politiques sont ainsi fréquentes à la maison et les parents critiquent ou remettent en cause la parole des journalistes devant les enfants. Dans son environnement familial, Alexis est donc habitué à entendre des débats et des critiques et il s'intéresse à beaucoup de sujets dont il entend parler à la maison ou dans les médias (politique, attentats, immigration, chômage, existence de Dieu etc.). **Participer aux débats et faire preuve de répartie est un des moyens par lesquels Alexis apprend à s'imposer aux autres.**

L'organisation de la vie familiale est prise en charge activement par la mère de Thibault qui « pilote » la vie familiale. Le registre de l'action est celui de la directivité, avec un vocabulaire militaire qui résume le mode d'exercice de l'autorité dans la famille. Les horaires sont ainsi d'une grande régularité et les enfants sont prévenus si un événement va rompre ces rythmes habituels. Les règles ne sont pas formalisées à l'écrit, ni dans la famille ni dans chez l'assistante maternelle.

L'autorité parentale s'exerce donc à l'oral dans des logiques d'anticipation et d'intervention (ex : la mère compte « 1-2-3 » ou par la privation des écrans). **Elle tente aussi de raisonner son fils et de favoriser l'autocontrôle.**

Toutefois, sur le plan de la forme, on peut noter un mélange entre moments d'explications et rappels à l'ordre peu explicites. La métaphore militaire qui caractérise l'organisation du temps s'applique aussi à propos des punitions. Cette forme d'exercice de l'autorité permet d'expliquer en partie les attitudes d'Alexis qui entre souvent dans un **rapport de force avec ses parents** (ex : il lui arrive de mimer ses parents et de faire comme si c'est lui qui gronde, ce qui amuse la maman d'Alexis). Cette « compétition » dans l'autorité peut même voir Alexis sortir vainqueur, grâce à l'humour : son caractère « malin » et « blagueur » est ainsi valorisé quand il défie l'autorité et contourne les règles. Le mode d'autorité de **la maman d'Alexis mêle donc une forte autorité et donc paradoxalement un certain laisser-faire.** Au final se cumulent des modes d'autorité plus ou moins rentables scolairement : certains pratiqués par les classes supérieures (règles impersonnelles, explicitations, privations dans la durée) et d'autres plus proches des classes populaires (volonté de préserver l'enfant, intervention extérieure). Sur le plan de l'alimentation, on retrouve cette ambivalence entre contraintes et volonté de **préserver le bien-être des enfants** (ex : la mère de Thibault cache des bonbons et les distribue sur demande en régulant au coup par coup, elle tolère aussi qu'il mange entre les repas). Sensible à l'équilibre alimentaire (qu'elle valorise explicitement), elle prépare néanmoins souvent des plats qu'aime Alexis (pâtes et viande). Elle est par ailleurs sensible à la question du poids de ses enfants et suit attentivement l'hygiène dentaire des garçons et prend régulièrement rendez-vous chez les médecins (pédiatre, orthodontiste etc.). Elle se montre ainsi sensible à la question de la norme physique de ses enfants et plus généralement à **l'apparence physique des enfants** (elle choisit les vêtements de son fils le matin en veillant à leur assortiment, elle coiffe et parfume son fils). Les vêtements sont achetés en fonction de leur qualité et de leur aspect pratique, l'esthétique jouant aussi un rôle important. La mère ne fait pas attention au prix, ce qui renvoie à l'aisance matérielle de la famille.

L'enseignante d'Alexis témoigne d'un comportement pas toujours adéquat en classe qui nécessite de fréquents rappels à l'ordre dans la cour de récréation en raison de jeux violents du garçon. Il doit être aussi être séparé de son meilleur ami en classe lors des ateliers car les deux garçons ne sont pas assez « calmes ». Il a eu deux mots dans son cahier en raison de ces comportements mais ces rappels à l'ordre sont toutefois minorés par sa mère qui juge qu'il « n'embête personne ». Au niveau des apprentissages il est considéré comme un bon élève par son enseignante sans qu'il ait des domaines de prédilection. Il participe toutefois peu à l'oral en classe et il est parfois nécessaire de lui réexpliquer les consignes car il ne sollicite pas les adultes par volonté de « rester tranquille ». Il n'est enfin pas toujours persévérant dans les tâches scolaires. Là aussi, la perception de la mère est en décalage avec le constat de l'enseignante puisqu'elle retient du bilan récent que son fils est « à l'aise partout » car il n'y a presque que des points verts dans son cahier. Le manque de persévérance de son fils est perçu par la mère comme le résultat d'une compréhension rapide du garçon. L'aisance scolaire d'Alexis est associée à celle de son demi-frère de 17 ans qui a eu son brevet avec mention et n'a jamais redoublé à l'inverse de son autre frère Simon qui éprouve davantage de difficultés. Il en va de même à la maison où Alexis prend davantage d'initiative et impose sa « virilité » et son autorité pour s'imposer face à Simon (ex : il tape son frère pour choisir les dessins animés) et est surnommé « la dictature » dans la famille, dans une logique très proche de l'autorité maternelle : « tu es bien le fils de ta mère » soupire le père. Simon est en revanche associé au père et se considère « nerveux » et « sensible ». **Alexis est ainsi considéré comme le leader de la famille**, « il a un instinct dominant » selon sa mère qui valorise ce comportement explicitement en l'encourageant à « ne pas avoir peur » vis-à-vis des autres. Cette tendance est perçue moins positivement de la part de son enseignante observant qu'il intervient souvent pour dénoncer quelqu'un ou rapporter quelque chose auprès d'elle. Pourtant cette assurance n'est que relative :

il porte encore des couches la nuit par « phobie de faire pipi au lit » et il a du mal à aller vers les autres (adultes et enfants) en se montrant craintif et « sauvage » selon sa mère. Il peut ainsi se montrer calme voire « perdu » en classe par opposition aux moments de récréation où Alexis se montre dominant, y compris physiquement avec les autres. Lors des exercices langagiers, les récits du petit garçon se montrent particulièrement courts ponctués d'erreurs logiques ou passant sous silence des éléments de l'histoire. L'enfant se montre par ailleurs timide, parlant d'une voix très basse par peur de se tromper. Il a du mal à nommer les objets sur les images et déclare qu'il ne sait pas ou qu'il n'y arrive pas. Pour conclure, les ressources familiales procurent à Alexis plusieurs avantages : **une certaine maîtrise distanciée de la langue, un suivi scolaire attentif, une aisance matérielle et une stabilité des conditions de vie ainsi que les bénéfices symboliques d'un corps soigné.** Encouragé à détourner l'autorité et à ne pas se laisser faire, et associé à sa mère qui fait preuve d'autorité et de volontarisme au quotidien, il a l'habitude de s'imposer verbalement et physiquement aux autres. Pour autant, cela ne fait pas de lui totalement un « dominant ». Il est issu d'une classe moyenne du secteur privé, avec des parents ambivalents vis-à-vis de l'école et plus portés sur les activités manuelles et le sport que les loisirs culturels, et exerçant enfin une autorité parfois éloignée des attendus scolaires. Alexis est ainsi bon élève mais n'a pas toujours un comportement adéquat à l'école : **manque d'autonomie et de persévérance, multiplication des petites infractions en particulier lors des récréations.** Malgré la place qui lui est assignée du côté de l'aisance scolaire au sein de sa famille, l'observation démontre qu'il n'a pas une aisance ni un goût prononcé pour les apprentissages scolaires et Alexis peut se retrouver en difficultés ce qui se traduit de sa part par des stratégies d'évitement de certaines tâches.

Classes supérieures

Les classes supérieures sont moins étudiées que les classes populaires et moyennes, et lorsque c'est le cas, celles-ci sont souvent associées (à l'exception des travaux sur les pratiques culturelles fondées sur des enquêtes statistiques) à une conception anglo-saxonne des classes supérieures qui les identifie aux ultra-riches, à une élite économique qui n'a pas besoin de travailler. Il est donc difficile d'établir des critères acceptés pour délimiter cette classe. C'est d'abord pour ces enfants **la position sociale et professionnelle des parents** qui permet de délimiter le groupe de sa frontière avec les classes moyennes supérieures : les parents occupent tous ici une position professionnelle stable et dominante (cadres supérieurs et positions de direction, profession très qualifiées ou chefs d'entreprise ou d'exploitation agricole). Les parents se distinguent aussi par **un niveau élevé de diplômes** (en majorité équivalent à bac + 5 ou plus). Les modes de vie des enfants s'inscrivent **dans un cadre confortable et multiple** (résidences secondaire... qui fonctionnent comme des extensions des espaces personnels). Les enfants fréquentent par ailleurs des **écoles socialement homogènes** (privées ou centre-ville), ce qui favorise bien entendu la réussite scolaire des enfants. Néanmoins, on peut toutefois observer des situations et modes de vie variés entre familles, en fonction notamment des ressources économiques différenciées détenues : on peut ainsi distinguer une bourgeoisie établie en reproduction sociale (extension du domicile et voyages fréquents, usage systématique de personnels de maison pour déléguer certaines tâches parentales), un pôle en ascension sociale, et un pôle culturel des classes supérieures (qui privilégie la réduction du temps de travail pour s'occuper des enfants). Concernant l'environnement culturel de l'enfant, celui-ci varie selon la nature du capital économique détenu. Conforme à la culture légitime dans la bourgeoisie établie (la télévision est marginalisée, parents et enfants sont des gros lecteurs, les familles fréquentent les plus conformes à la culture légitime etc.), les enfants des fractions économiques, à l'inverse, sont plus souvent des consommateurs réguliers de télévision et de plus faibles lecteurs et pratiquent aussi davantage les activités physiques sportives associées aux valeurs de dépassement de soi et de goût de l'effort. **Ces modes de vie conduisent à des dispositions scolaires fortement rentables**, plus tournées vers l'aisance et la culture légitime et les matières littéraires chez les uns, ou vers la culture scientifique pour les fractions économiques en ascension pour les autres.

L'épanouissement culturel de Lucie

Lucie a 5 ans au moment de l'enquête. Cadette d'une famille de deux enfants, elle fréquente l'école publique du centre-ville de Besançon située à deux pas de son domicile. Son père, écrivain reconnu publiant dans une maison d'édition parisienne renommée, est fils de notaire (par ailleurs Maire du petit village où il vivait) et petit-fils de commerçants (bijoutier) et banquier. Sa mère a exercé le métier d'enseignante puis clerc de notaire dans l'office notarial de son mari. Après une année d'hypokhâgne, le père de Lucie a rejoint la faculté de lettre jusqu'à la licence avant d'intégrer une des plus prestigieuses écoles de journalisme (bac + 4) mais ses études ne l'intéressaient pas et il avait surtout envie d'écrire. La mère de Lucie est enseignante en philosophie à trois quart temps dans un lycée de Besançon. Titulaire du CAPES de philosophie, elle a par la suite repris plus tard des études et obtenu un master 2 « Métiers de l'art et de la culture » (bac + 5). Son père était enseignant l'Université et a beaucoup publié sur l'art (il était issu d'une famille de commerçants) et sa mère était également enseignante en lycée (et fille de professeurs de mathématiques en école d'ingénieur). La configuration familiale de Lucie est donc marquée par **la présence de forts capitaux culturels et par l'omniprésence d'enseignants** (renforcée par les amis des parents parmi lesquels on trouve des enseignants, des artistes ou des étudiants avec lesquels ils sentent des affinités culturelles). **La culture livresque est ainsi omniprésente dans la vie de la petite fille** : elle dispose d'un espace de vie confortable (maison de 120 m² et petit jardin où chacune des fille dispose de sa chambre) et dans toutes les pièces **les livres envahissent les étagères**, dont une cinquantaine de livres dans une bibliothèque pour enfants ainsi que dans la chambre des enfants à proximité du lit. **Cette présence omniprésente de l'objet-livre, comme de tableaux, objective la place du capital culturel de nature littéraire et artistique au sein de cette famille.** Ainsi, les parents comme les enfants sont de gros lecteurs, et Lucie prétend presque savoir déjà lire. Le père, écrivain de profession est par ailleurs associé au livre en lui-même. Elle peut ainsi souvent voir

son père prendre des notes et écrire (pour son blog littéraire par exemple). Si la mère de Lucie lit des livres à ses filles avant de dormir (la petite fille en connaît certains par cœur au mot près), son père quant à lui préfère inventer des histoires à partir de mots que les filles choisissent et met beaucoup plus de fantaisie dans ces moments de lecture du soir. La grande sœur de Lucie lit souvent à sa sœur ce qui l'entraîne à lire à haute voix et donne envie à sa petite sœur de faire de même. Enfin, Lucie aime tellement les livres qu'elle en a réalisé un avec sa sœur (5-6 pages illustrées). Du fait de leur formation et de leur profession, les parents de Lucie manifestent **un souci permanent à l'égard du langage et au maniement de l'ironie ainsi que de l'humour**. Ils relèvent ainsi « par réflexe » les fautes de prononciation et de syntaxe mais n'ont pas à faire la chasse aux gros mots car les filles se contrôlent mutuellement et « naturellement ». C'est donc toute une **prise de distance esthétique par rapport au langage ordinaire qui est inculquée** (notamment par le père ou le choix des livres / dessins animés montrés aux enfants). Le langage permet aussi **une réflexivité par rapport à son expérience**, il arrive ainsi fréquemment que les parents demandent aux filles de raconter leurs rêves ou de leur parler de leur journée. Le père de Lucie donne aussi à ses filles ce qu'il appelle des « leçons de choses » lorsqu'ils se promènent en famille dans la nature en attirant leur attention sur leurs sensations ou les phénomènes naturels. Les filles entretiennent enfin un rapport « naturel » à l'écrit et Lucie a spontanément envie d'écrire (elle signe par exemple ses dessins et écrit sous la dictée de ses parents certains mots ou phrases à sa demande). Sa grande sœur lui a également appris les syllabes en jouant à la maîtresse ce qui traduit l'intériorisation de l'aînée d'un **rapport heureux aux choses scolaires**.

Les loisirs familiaux sont marqués par une certaine **exigence culturelle permanente** : lecture omniprésente, chant à la chorale pour la mère de Lucie (qui joue aussi au piano), abonnements à *Le Monde* et *Télérama*. Le père d'Aline va au cinéma 4 fois par semaine et regarde tous types de films sans distinction, il s'agit d'un temps de relâche en milieu de journée. Le couple va assez régulièrement au théâtre. La fille aînée de la famille est inscrite dans un atelier d'art plastique et l'art contemporain abstrait occupe une place importante dans le domicile familial, ainsi que dans celui des grands-parents. Les filles vont régulièrement voir des spectacles pour enfants avec leurs parents et plus rarement au musée. Même si les parents réfutent tout activisme culturel, Lucie est décrite comme curieuse, **le programme culturel permanent auquel elle est habituée depuis sa naissance ayant produit chez elle des attentes et désirs**. Les filles aiment écouter de la musique, des chanteurs à textes (Georges Brassens est un « héro familial ») mais aussi de la musique classique. Enfin, les filles aiment mettre en scènes des petits spectacles, par exemple de marionnettes, mais le père reconnaît que ces spectacles ne sont pas toujours de qualité et veille à donner des conseils à ses filles « pour s'améliorer ». Dans ce contexte, la télévision est mise à distance : les filles ne la regardent que de temps en temps et par l'intermédiaire de DVD essentiellement. Certains programmes sont ainsi valorisés par les parents qui opèrent une hiérarchie entre des programmes jugés légitimes (avec une certaine qualité artistique ou langagière) de ce qui relève de l'apaisant ou du divertissant (ex : les barbabapa « idiots »). Les filles sont si peu habituées aux écrans qu'elles n'expriment pas de désir pour ces médias : elles oublient que cela existe. Les parents ont ainsi choisi de ne pas acheter de tablette à leurs filles pour leur donner plus de chances d'aller vers les livres. Les parents font ainsi acte de **résistance éducative** par rapport à ce qu'ils estiment néfaste : le moralisme didactique, la standardisation, l'ordinaire, le convenu et la marchandisation. Le contrôle culturel est ainsi cohérent, permanent, diffus, indirect et les activités ne se font pas toujours avec des intentions stratégiques précises, l'objectif visé étant « l'épanouissement » de l'enfant. Les effets pédagogiques sont ainsi d'autant plus puissants sur les enfants qu'ils ne sont pas recherchés mais encouragés. Dans la même logique, les parents de Lucie revendiquent ne pas vouloir imposer les choses à leurs filles, notamment en matière de réussite scolaire, mais ils peuvent d'autant plus vivre leur action **sur le mode de l'encouragement et de l'effacement** qu'ils ne font pas face à des situations scolaires problématiques.

Conformément à la culture littéraire parentale, Lucie a davantage d'appétence pour le français que pour le calcul (le père avait lui même du mal dans cette matière et rejette les mathématiques qu'il juge « froides ») et c'est aussi le cas pour sa sœur plus âgée qui fréquente la même école. Plutôt à l'aise à l'école, la petite fille a en revanche plus de difficultés en termes de sociabilité et se montre volontiers solitaire : elle n'a qu'une amie (parents cardiologue et gynécologue) et entretient comme à la maison une relation exclusive avec sa grande sœur. Les deux parents ont foi dans l'école et ce qu'elle peut apporter à leur fille, à condition qu'ils s'investissent dans la scolarité de cette dernière. Ils ont aussi conscience de l'influence positive de la socialisation familiale empreinte de culture et d'art sur la scolarité de leurs filles. Ils suivent ainsi avec attention les cahiers de leurs filles et montrent un souci constant des questions scolaires. Les parents veillent à fournir à leur fille une nourriture saine, variée et équilibrée. Malgré cette attention permanente, la mère de Lucie ne parvient pas à atteindre « l'éducation alimentaire idéale » par manque de temps ou de paresse. Durant les périodes de vacances les règles se relâchent également. Cette manière de tenir le cap d'une alimentation saine (les filles mangent des fruits et légumes tous les jours) tout en accordant des parenthèses aux enfants permet ainsi **l'intériorisation de normes sous une forme souple** : éviter à la fois le laisser-faire alimentaire et l'application non négociable et rigide des règles.

Étant donnée la place centrale de la culture dans la famille, il n'est pas étonnant de constater que **l'apparence, l'argent ou l'esprit de compétition occupent une place secondaire**. Tous les vêtements de la petite fille ont ainsi été récupérés (de sa grande sœur ou d'amis) et le père y voit même un « modèle utopique » d'échange entre parents. La mère de Lucie, en charge de cette question, recherche d'abord des vêtements « pratiques à porter » et évite de faire de leurs enfants des fillettes hyper féminisées. Aucun des deux parents n'ont fait beaucoup de sport et jamais dans une optique de compétition (au contraire pour la mère), ces activités étant plutôt considérées comme un moyen de détente, de s'évader. Lucie, à sa demande, suit des cours de natation mais les parents rejettent toute idée d'inscrire leur fille à une compétition. La petite fille démontre des qualités physiques mais qui ne sont captées et exploitées par ses parents, le père déclare ainsi qu'il préfère que sa fille fasse de la musique ou des arts plastique.

S'ils visent l'autonomie de leur enfant, aucun des deux parents n'a l'impression d'être laxiste et il faut très souvent hausser le ton, parfois fortement ainsi que répéter les consignes (ce qui exaspère ces parents qui promeuvent au

contraire un certain autocontrôle). Si elles font des caprices, les filles ne sont pour autant pas incontrôlables ou impolies, et ces caprices cessent d'ailleurs à l'école ce qui prouve l'intériorisation de l'autorité parentale. Lucie fait ainsi parfaitement la distinction entre le monde de l'école et celui de sa famille (où l'espace d'expérimentation est plus grand) et son comportement change très significativement lorsqu'elle est à l'école. **En donnant davantage la parole et le choix aux enfants, les adultes contribuent aussi à en faire des êtres moins dociles et qui n'obéissent pas sur commande, il faut sans cesse négocier.**

L'école de Lucie est située en centre-ville, dans un quartier assez favorisé. L'enseignant de Lucie est par ailleurs un ami d'amis des parents de la petite fille. Lors de l'observation en classe la jeune fille se caractérise par sa capacité à s'occuper seule, concentrée et sans faire de bruit ni attirer l'attention. Elle se montre attentive lors des lectures orales du professeur, lève la main régulièrement pour répondre aux questions et est la seule à connaître le mot « créneau ». Lors de la récréation, la petite fille ne joue exclusivement qu'avec son amie. Elle se montre très à l'aise et prend la parole à table à la cantine. **Toutes les observations démontrent que Lucie se sent bien à l'école et qu'elle y est tout-à-fait adaptée par sa socialisation familiale (dont l'école est finalement le prolongement).** Les exercices langagiers confirment sans surprise l'aisance langagière de Lucie : elle montre ses capacités lexicales, elle sait prendre du recul face aux images et imagine les intentions supposées des personnages, tout en plaçant la série d'image dans un récit cohérent.

En conclusion, le cas de Lucie est un cas exemplaire d'enfant socialisé dans un univers homogène et cohérent culturellement et où **la plus haute culture légitime (ici sous sa forme littéraire et artistique) est présente dans tous les instants de la vie quotidienne. L'école n'est alors pas perçue ici comme une institution extérieure et étrangère de la famille mais comme le prolongement naturel de celle-ci.** Il est à noter que cette appropriation de la culture légitime littéraire et artistique se distingue à la fois du « vulgaire » (du *mainstream*) mais aussi des fractions dominantes des classes dominantes où le capital économique et l'accès au pouvoir sont beaucoup plus centraux.

Valentine : grandir aujourd'hui dans la bourgeoisie parisienne

Valentine vit dans le VII^e arrondissement de Paris, dans un appartement de 120 m² « très lumineux ». Elle est scolarisée dans l'école publique du quartier, cependant, le quartier est tellement ségrégué que l'enseignement public participe aussi du **maintien de l'entre-soi dans la bonne société bourgeoise parisienne.** Au moment de l'enquête, les deux parents de Valentine ne travaillent pas sans que cela ait de retentissement sur leur niveau de vie (la mère a quitté son poste pour suivre une formation afin de monter sa propre structure, son père a quitté son emploi de directeur administratif et financier en raison de désaccords avec la stratégie financière du dirigeant et n'a pas encore trouvé une offre qui l'intéresse). Tous deux diplômés de la même école de commerce, ont en effet occupé des postes de direction dans des entreprises de taille importante où ils avaient des rémunérations très importantes (entre 70 et 80 000 euros par ans). Les grands parents maternels de Valentine font aussi partie de la bourgeoisie d'affaires parisienne, ceux de la branche paternelle appartenant aussi à la bourgeoisie mais plus éloignée des affaires (son grand-père, polytechnicien a fait sa carrière dans l'armée, sa grand-mère n'a jamais travaillé, tous deux sont catholiques pratiquant). Valentine baigne dans un environnement très homogène, d'autant que, **comme bien souvent dans la bourgeoisie, les liens familiaux sont étroits** : Valentine voit très souvent ses cousins et cousines ainsi que ses grand-parents, et toute la famille est membre du Racing club, club sportif très *sélect* qui rassemble essentiellement la bourgeoisie d'affaires (avocats, entrepreneurs etc.) dont les droits d'entrée pour la famille s'élèvent à 27 000 euros par an. Les grands-parents maternels de Valentine sont membres depuis de longues années, sa mère depuis toujours, et son père s'est fait parrainé au bout de quelques années de vie en couple (seul possibilité de devenir membre, ce qui garantit de maintenir le niveau social des membres du Racing club).

Au-delà du statut professionnel des parents, **c'est tout le mode de vie et des formes de sociabilité de la bourgeoisie parisienne qui sont adoptés par la famille** : les parents de Valentine sont de gros consommateurs de sorties culturelles et ils fréquentent les lieux de la culture la plus légitime (Opéra de Paris, Comédie-Française, théâtre de la Ville etc.) Leur assiduité à l'Opéra les a par ailleurs amenés à devenir mécènes, ce qui leur permet d'assister aux répétitions et de rencontrer les artistes. La vie sans activité professionnelle, qui ne semble pas être vécue comme une contrainte, autorise le père de Valentine à aller voir plusieurs fois le même opéra ou ballet pour apprécier les variations d'interprétations. On ne peut toutefois pas parler d'éclectisme dans leur consommation culturelle, la famille possède par exemple une télévision qu'elle n'allume jamais ou presque et les enfants n'ont ni tablette ni smartphone, par choix des parents. Les deux parents pratiquent le tennis à haut niveau ainsi que la natation. Depuis peu, la mère de Valentine a décidé de reprendre la danse qu'elle a pratiquée jusqu'à l'âge de 25 ans. Il s'agit pour elle avant tout de maintenir un contrôle du corps, se « tenir droite » (ce qui rejoint les normes sociales de la classe dominante). Une semaine par an, la famille séjourne dans un hôtel de Méribel pour pratiquer le ski. Les parents confient les enfants à l'école de ski toute la journée (ESF). La mère de Valentine skie depuis son enfance et a un bon niveau et marche beaucoup quotidiennement à Paris. Il s'agit pour elle de maintenir une activité physique régulière mais sans prendre de masse musculaire : se tenir droite et conserver une certaine minceur. Ces nombreuses sorties culturelles en semaine le soir ainsi que les activités sportives des parents ne sont possibles que par la mise en place de gardes des enfants : recours à une nounou et accueil d'une jeune fille au pair anglophone soigneusement sélectionnée par la mère. Ainsi, même si cette dernière est bilingue, il lui est demandé de répondre uniquement aux enfants en anglais pour que les enfants s'imprègnent « naturellement » de l'anglais, à l'oral ou à l'écrit. **La maîtrise de l'anglais est en effet perçue par les parents comme indispensable pour le monde professionnel et l'aisance en la matière est nécessaire dans le monde professionnel dans lequel ils évoluent.** Cette dimension internationale de l'éducation se retrouve aussi dans les nombreux voyages à l'étranger effectués par la famille (2 à 3 semaines chaque année), en particulier chez des amis des parents (à New-York, Chicago, Rome etc.). C'est ainsi tout un ensemble de dispositions de l'élite internationale qui s'intériorisent de la sorte, où le capital

social de la famille conduit à avoir des relations un peu partout dans le monde, et à pouvoir « habiter » le monde et donc transgresser les frontières du national.

Les parents de Valentine font attention à ce que leurs enfants aient un rapport enchanté à l'école, car celle-ci est fondamentale pour assurer la reproduction professionnelle et sociale. La mère de Valentine a connu une scolarité longue, mais a eu du mal à vivre la compétition scolaire (elle envisageait une prépa mais a finalement opté pour Université publique sélective). Elle essaie donc de ne pas mettre trop de pression à sa fille mais elle reconnaît pousser ses enfants pour qu'ils obtiennent de bons résultats (ex : apprentissage de l'anglais). Le père de Valentine a connu un parcours scolaire plus chaotique (mais gardé secret aux enfants), s'expliquant par l'ennui de celui-ci selon la mère, ce qui justifie un rapport ludique à la chose scolaire vis-à-vis des enfants. Valentine est décrite comme « facile » et sage, « volontaire » par les adultes qui l'entourent. Elle fait preuve aussi d'une disposition à « jouer seule » et notamment par le dessin qu'elle affectionne particulièrement. Elle apparaît aux yeux de son institutrice comme une enfant rêveuse mais intelligente et très au-dessus du niveau des établissements dans les quartiers de ZEP où elle enseignait. Si elle est particulièrement sage (elle ne dit jamais de gros mots), elle se montre aussi « obstinée » et peut être autoritaire ou opposer sa volonté personnelle à ses cousins ou des adultes selon sa famille. C'est plutôt ici le contraste avec son grand frère, très docile, qui conduit ses parents à la considérer comme autoritaire et c'est bien l'intériorisation de la modération qui ressort principalement des comportements de la petite fille. L'autocontrôle domine en effet et les parents ne doivent pas répéter les règles (même si celles-ci ne sont pas explicitement écrites). Les enfants regardent peu la télévision et c'est les parents (ou grand-parents) qui choisissent les dessins animés pour les enfants. L'usage du DVD est mis en avant chez les grand-parent (*C'est pas sorcier*) et lorsqu'ils regardent plusieurs fois un dessin animé celui-ci est diffusé en anglais (traduisant l'usage éducatif des écrans). On retrouve le même type de contrôle pour les bonbons : ils ne sont pas interdits mais leur consommation est fortement encadrée par les parents de sorte que les enfants n'en demandent pas. C'est donc bien **un système d'apprentissage d'un autocontrôle qui est mis en œuvre par les parents, passant plutôt par l'intériorisation de la contrainte que par des règles strictes et rigides (c'est pour cela qu'il n'y a pas de système de punitions / récompense qui ferait passer pour extraordinaire ce qui doit être « normal »)**. Il en va de même pour l'apprentissage de la gestion de l'argent : les parents demandent aux enfants d'attendre avant d'obtenir quelque chose : ce n'est pas tant la valeur des choses qui compte ici mais le désir de l'enfant : plus celui-ci est grand, plus l'enfant devra attendre. Il en découle un rapport à la nourriture qui s'inscrit dans cette logique : Valentine mange de tout et se modère elle-même (en régulant elle-même ce qu'elle mange ainsi que la quantité). Même s'il arrive aux parents de consommer des produits industriels (par praticité), ceux-ci se soucient de l'apport protéiné et en fruits et légumes, les circuits « bio » « raisonné » et de proximité sont privilégiés pour les produits frais. Si la modération de la petite fille est critiquée par la pédiatre qui engage les parents à lui donner plus de graisses et de féculents, la mère rejette ce verdict médical, ce qui importe pour elle c'est que la petite fille ait intériorisé l'autocontrôle alimentaire. La petite fille est suivie régulièrement par des spécialistes et le suivi médical est délégué au médecin de sorte qu'il ne constitue pas une préoccupation de la mère.

Dans l'environnement familial de Valentine, **la lecture et plus généralement les jeux éducatifs tiennent une place de choix**. Chacun des enfants possède une bibliothèque dans sa chambre avec des livres sur 2 étages ainsi que des livres non lus dans une malle. Valentine est abonnée à deux magazines et, comme son frère lit beaucoup, elle fait de même et peut ainsi se mettre au lit et faire semblant de lire (ou regarder les images). Si l'apprentissage de la lecture n'est pas aussi incité par les parents que celle de l'anglais, les enfants pratiquent toutefois régulièrement à la maison la méthode des Alpha. Les enfants disposent ainsi du matériel pédagogique à la maison de sorte qu'ils s'y intéressent d'eux-mêmes. Valentine suit par ailleurs beaucoup d'activités de loisirs dans la semaine. D'abord la danse classique (sous l'influence de sa mère elle-même danseuse, la danse classique occupe par ailleurs une place importante dans la maison sous forme de livres, posters, photographies etc.). Il est à noter que la mère de Valentine rejette l'idée que son fils puisse faire de la danse ce qui démontre à quel point les loisirs obéissent au respect strict des normes de genre. C'est surtout l'aspect rigoureux de la pratique de la danse qui est mis en avant par la mère (on retrouve ici les formes d'éducatifs morales et corporelles appliquées aux jeunes filles des classes supérieures). Valentine est aussi inscrite au tennis au Racing club parce que c'est le sport pratiqué dans le club (donc pratiqué par ses parents et par les amis de la jeune fille). Le vendredi, la petite fille suit enfin un cours d'éveil musical organisé chez des amis avec des enfants de son âge. Comme pour la danse, il ne s'agit pas d'un réel désir / intérêt de la petite fille, mais plutôt une **nécessité parentale de bonne éducation**. Il est à noter ici que les parents de Valentine privilégient pour ces activités les cours particuliers (danse) ou à domicile (musique) plutôt que l'offre associative ou municipale bien présente à Paris, dans une **logique bourgeoise d'achat des loisirs et d'individualisation des désirs**. Pourtant, si les deux enfants pratiquent plusieurs activités sportives, leurs parents marquent **une certaine distanciation par rapport à la compétition**. On note aussi un certain **désir de diversification des activités**. Les enfants effectuent régulièrement des sorties culturelles mais ne vont pas beaucoup au cinéma (considéré comme un loisir moins légitime par les parents). La plupart des loisirs font donc l'objet d'un investissement pédagogique. Par exemple, les interactions entre les enfants et la jeune fille au pair sont considérées comme un loisir (par opposition à un cours d'anglais), désintéressé et ludique aux yeux de la mère, mais à la portée pédagogique primordiale (voir plus haut). La fréquentation des théâtres amènent les enfants à créer des spectacles à la maison, et en plus de mettre en scène les spectacles, on peut noter la mise en scène du théâtre lui-même (fauteuils, tickets) ce qui démontre la familiarisation certaine avec cet univers.

Valentine est scolarisée dans une école publique du quartier très privilégié, école marquée par une forte dimension internationale (recrutement d'enfants dans les fractions les plus élevées de l'espace social... mais aussi présence d'enfants de gardiens d'immeubles d'origine portugaise). La maîtresse décrit les élèves comme « bons » et « vifs » et ayant besoin d'être alimentés culturellement pour ne pas s'ennuyer. Elle constate aussi (comme l'enquêteur) une capacité des élèves à construire et structurer leur raisonnement. L'ancrage social s'observe par une certaine pression parentale (ex : certains parents ont ainsi envoyé des lettres d'avocat à la direction qui enjoignait de...) ou dans l'attention

portée aux vêtements des petites filles en particulier (rappelant le style bourgeois). Les amitiés de Valentine sont ainsi très homogames. Avant sa scolarisation, l'école était déjà un lieu familier car son grand frère la fréquentait également et il lui arrivait même, après avoir cherché son frère à l'école de mimer faire ses devoirs à la maison comme lui. **L'univers familial est ainsi pour Valentine en consonance avec l'univers scolaire.** Valentine se montre sérieuse et volontaire, pour aider ses camarades, elle a des facilités en lecture et bien entendu en anglais : elle apparaît donc comme une élève sérieuse, qui ne s'impose pas aux autres mais qui sait aussi prendre des initiatives. Elle ne chahute pas et fait preuve d'autonomie (ex : elle range seule ses affaires). D'un autre côté, elle est moins avancée que son frère au même âge en particulier en lecture et en écriture. Ses grand-parents maternels se montrent ainsi inquiet de ce retard, crainte non partagée par la mère de Valentine mais qui fait l'objet de discussions récurrentes avec ses parents. Les exercices langagiers confirment les bonnes compétences langagières et narratives de la petite fille : dans tous les exercices elle fait preuve d'un vocabulaire riche et de compétences narratives certaines (en particulier l'usage du passé simple ou de l'imparfait pour la mise en récit, l'usage du « il était une fois », l'action est découpée en étapes précises). Elle montre aussi une assurance.

En conclusion, l'exemple de Valentine nous permet de constater l'importance que revêt toujours la culture légitime dans cette fraction de la classe dominante. **Valentine est plongée dans un univers homogène et englobant, loin de tout éclectisme.** Le **contrôle étroit des sociabilités** (maintien d'un certain entre-soi renforcé par la ségrégation spatiale) dans les activités culturelles comme dans les loisirs ou activités sportives caractérise aussi le mode de vie de la jeune fille. **Valentine cumule ainsi à la fois un rapport à la culture que l'on retrouve dans les fractions des classes supérieures dotées en capital culturel, mais aussi les stratégies d'éducation des fractions économiques des classes supérieures en ascension** (notamment l'apprentissage précoce de l'anglais). Cependant pour Valentine, ce n'est pas la compétition qui est valorisée, mais l'apprentissage de l'aisance, lui assurant la légitimité de sa position sociale.

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 enfant 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 dépossession 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 enfantine. 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 séjourner 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 éducatives 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. Ils 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 déviant 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 diplômés 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 diplômés 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 noté 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, Berstein 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 resté 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 explicites 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'exercent 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 participant 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 participant 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'événements 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 d'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 **inégaie 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 : Ilyes 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 : Ilyes 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 Ilyes 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 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 distinguent 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 Ilyes, 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 matière de consommations alimentaires (agissant directement sur la morphologie et la physiologie) l'alimentation creuse les différences sociales en matière 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) réduit 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 environnements 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.