

Chapitre 20

ÉDUCATION FAMILIALE ET MILIEUX SOCIAUX : INÉGALITÉS ET  
SOCIALISATIONS DIFFÉRENCIÉES

[Gaële Henri-Panabière](#)

*in Geneviève Bergonnier-Dupuy et al., [Traité d'éducation familiale](#)*

Dunod | « [Psycho Sup](#) »

2013 | pages 385 à 402

ISBN 9782100582914

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/traite-d-education-familiale---page-385.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Dunod.

© Dunod. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Chapitre 20

## ÉDUCATION FAMILIALE ET MILIEUX SOCIAUX : INÉGALITÉS ET SOCIALISATIONS DIFFÉRENCIÉES<sup>1</sup>

---

1. Par Gaële Henri-Panabière.

# Sommaire

<b>1. Différences éducatives et inégalités sociales .....</b>	<b>388</b>
1.1 Des conceptions de l'enfance .....	388
1.2 Pratiques culturelles et transmissions familiales ....	391
1.3 Contrôle familial et pratiques langagières .....	394
<b>2. Des différences dans la différence.....</b>	<b>396</b>
2.1 Régulations et temporalités en milieux populaires...396	
2.2 Trajectoires sociales et mixité du couple parental en milieux favorisés.....	398
2.3 Genre et classe sociale : rôles croisés dans les pratiques corporelles et scripturales.....	399

Traiter de l'éducation familiale en prenant en compte les milieux sociaux, c'est en sociologie parler de différences et de contraintes. Émile Durkheim, reconnu comme le fondateur de la sociologie française, s'est penché sur les questions d'éducation en comparant différentes sociétés. Il écrit au début du XX<sup>e</sup> siècle qu'il « est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons » (Durkheim, 1922), la génération des adultes étant contrainte de se conformer à des « types d'éducation » propres à sa société et à son époque afin que « la jeune génération » puisse s'y intégrer. Dans les années 1960-1970, les comparaisons sociologiques sont devenues internes à la société française, à l'espace social traversé par des rapports de domination. Les différences observées entre milieux sociaux relèvent en effet bien souvent d'inégalités, des inégalités de ressources (matérielles ou symboliques) se traduisant par des inégalités d'accès à certaines positions notamment par l'intermédiaire de l'école sanctionnant positivement la culture des groupes dominants et négativement celles des groupes dominés (Bourdieu, Passeron, 1970).

Il convient de préciser que l'action que les parents exercent sur leurs enfants ne se limite pas aux pratiques et aux discours ayant une visée éducative consciente. Les parents, leurs manières de s'occuper de leurs enfants et plus largement de vivre avec eux produisent ce que les sociologues appellent des effets de socialisation. Ne se limitant pas à un apprentissage du « vivre ensemble », la socialisation peut se définir comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006, p. 6).

Ce chapitre propose donc d'interroger les différences de socialisation liées aux milieux sociaux auxquels les familles appartiennent. Si la différence principale que la sociologie peut expliquer concerne les catégories situées aux deux extrêmes de la hiérarchie sociale (les catégories dominantes ou « supérieures » d'un côté, les catégories dominées ou « populaires<sup>1</sup> », de l'autre), ce qui sera présenté dans un premier temps,

---

1. Comme le rappelle Olivier Schwartz, les catégories populaires ne se caractérisent pas seulement par une position économiquement dominée mais également par l'altérité (qui ne se confond pas avec une infériorité) de leurs formes culturelles au regard de celles des catégories dominantes (Schwartz, 2011). C'est donc la seconde expression qui sera privilégiée dans la suite du texte.

les distinctions internes à ces deux catégories constituent autant de différences dans la différence qui seront exposées dans un second temps.

---

## 1. Différences éducatives et inégalités sociales

---

Parler de rapports de force entre groupes sociaux inégalement dotés ne signifie pas que les pratiques éducatives des parents des catégories socialement dominantes seraient plus « libres » ou moins déterminées que celles des autres. Les contraintes qui agissent sur les pratiques parentales sont en effet multiples. Les conditions matérielles interviennent incontestablement de même que les normes éducatives, les représentations de l'enfance et de ce qui constitue une « bonne » éducation qui conditionnent fortement les pratiques familiales (même si elles sont souvent moins identifiables comme telles par ceux qui les subissent).

### 1.1 Des conceptions de l'enfance

Une des lignes de clivage qui permet de comprendre des différences de comportements éducatifs entre catégories populaires et catégories supérieures tient aux représentations de l'enfance que l'on peut distinguer de manière schématique : au sommet de la hiérarchie sociale et dans les classes moyennes scolairement bien dotées, les enfants sont d'abord considérés comme des adultes en devenir qu'il conviendrait de former à tous moments et dès que possible ; en milieux populaires où les contraintes économiques sont fortes, ils peuvent être avant tout perçus comme devant être protégés des difficultés et des soucis du monde des adultes<sup>1</sup>.

Ces différences de représentation vont de pair avec des écarts constatés dans les pratiques des parents. Ainsi en est-il des manières de nourrir les enfants. En effet, le fait de faire en sorte que les enfants ne mangent pas entre les repas, de « faire découvrir » des aliments, d'« éduquer le goût » ou de privilégier des aliments diététiques plutôt que ceux qui sont conçus comme spontanément appréciés des enfants, suppose d'accorder à l'ali-

---

1. Richard Hoggart rapporte ainsi le souci des parents de milieux populaires de choyer les enfants et de faire en sorte qu'ils en « profitent tant qu'ils le peuvent », c'est-à-dire avant d'être confrontés aux difficultés économiques qu'eux-mêmes peuvent connaître et aux lourdes contraintes qu'ils vivent dans leur travail (Hoggart, 1970).

mentation une dimension « éducative » et cette conception s'accompagne généralement de contraintes plus ou moins visibles imposées aux enfants. Séverine Gojard, ayant interrogé par questionnaire des mères d'enfants âgés de trois ans et moins, constate ainsi, à l'une des questions concernant leur attitude lorsque leur enfant réclame de la nourriture entre les repas, que les mères qui déclarent lui accorder ce qu'il veut se trouvent du côté des catégories populaires tandis que du côté des mères les plus dotées scolairement « on trouve le refus, ou bien la réponse "il ne réclame jamais" » (Gojard, 2000, p. 484).

Une autre différence liée aux conceptions de l'enfance s'observe dans « les usages sociaux » des jouets. Sandrine Vincent (2001) distingue ainsi les jouets selon leur fonction (et notamment la fonction que leur attribuent les parents lorsqu'ils les mettent entre les mains de leurs enfants). Les jouets « récréatifs » visant au défoulement, à la détente et à l'amusement s'opposent ainsi aux jouets « éducatifs » dont la portée pédagogique, le rôle dans le développement cognitif sont plus clairement identifiés (et souvent mis en avant par les médias qui les promeuvent). Statistiquement, les premiers sont plus souvent offerts aux enfants des catégories populaires tandis que les seconds sont privilégiés par les catégories supérieures. De plus, interrogés par entretiens sur ce que leurs enfants font des mêmes jouets (par exemple des jeux de construction), les parents de milieux scolairement dotés font souvent référence de manière détaillée aux fonctions éducatives de ceux-ci, là où les parents de milieux populaires vont insister sur le plaisir que leurs enfants en retirent. Cela étant, ces objets peuvent également représenter un enjeu éducatif dans les familles populaires, notamment lorsqu'ils sont mobilisés comme moyens de sanction ou de gratification des résultats ou des comportements scolaires mais leurs liens (possibles, réels ou supposés) avec les apprentissages intellectuels n'apparaissent pas comme tels ou ne sont pas aussi longuement développés dans le discours des parents qu'en milieux supérieurs.

Or la fonction éducative des jouets (et du jeu en général) est la justification première de la présence de ceux-ci à l'école. Ce clivage dans la représentation des jeux enfantins peut donc être au principe d'inégalités dans les usages de l'école, et notamment de l'école maternelle (Chamborédon, Prévot, 1973). À l'école maternelle, beaucoup d'activités ne mettent pas en jeu un apprentissage scolaire patent (coloriage, comptine, jeux de société...). Certains parents peuvent les considérer comme des « enfantillages » ou du moins comme des moments peu sérieux car y cerner les enjeux cognitifs suppose une certaine familiarité avec la conception « dominante » (au sens où elle est portée par les groupes

sociaux dominants qui tendent à l'imposer aux autres catégories) de la « prime enfance », conception informée par la diffusion des travaux de psychologie du développement<sup>1</sup>.

Daniel Thin, travaillant à comprendre certains jugements négatifs portés par les représentants de l'institution scolaire sur les familles de milieux populaires et à saisir les logiques à l'œuvre dans les pratiques de ces familles, montre également que la signification du jeu avec les enfants varie selon la plus ou moins grande proximité des parents avec l'univers scolaire et son « mode de socialisation » (Thin, 1998). Si, les parents longuement scolarisés (appartenant aux catégories moyennes et supérieures dont font typiquement partie les parents enseignants) pratiquent des jeux à visée éducative (jeux de société, de connaissances, etc.), les parents de milieux populaires jouent également avec leurs enfants mais à d'autres jeux, portés par des intentions différentes. Les séances de « chatouilles », de « bagarre », de jeux de ballons racontées au cours des entretiens qu'il a menés dans ces familles sont décrites comme des occasions de se « défouler », se « détendre » en famille et ne s'inscrivent pas dans une volonté de se saisir du jeu comme occasion d'apprentissage. Pour les parents de ces milieux interrogés, c'est à l'école que revient cette fonction éducative. On retrouve cette distinction dans le domaine des sorties familiales, perçues en milieux populaires comme des occasions de partager des moments en famille, de « passer du bon temps » et non comme des moyens d'instruire les enfants (comme peuvent l'être les visites au musée, dans des lieux historiques, des jardins botaniques, sorties qu'organise l'école et également pratiquées dans les familles scolairement dotées). Si des sorties dans des parcs sont évoquées (plus pour l'occasion de défoulement et de plaisir partagé qu'elles représentent que pour l'évocation des noms de plantes, les « leçons de choses » qu'elles permettraient pour les parents d'autres milieux), les courses faites en famille dans les grandes surfaces sont aussi des sorties familiales importantes et régulières. L'absence d'intention pédagogique ne signifie pas que les enfants n'apprennent rien lors de ces sorties (de même que lorsqu'ils jouent avec leurs parents) mais ce qu'ils apprennent alors n'est pas identifié comme élément de savoir :

« Les savoirs et savoir-faire qu'ils peuvent acquérir pendant les sorties avec les parents sont saisis dans le cours même de l'activité ou de la

---

1. « Ne faut-il pas connaître Piaget (au moins dans une forme vulgarisée) pour comprendre que la manipulation pratique est en même temps une manipulation logique, pour voir dans le jeu avec les cubes un apprentissage de la logique ? » (Chamborédon, Prévot, 1973, p. 328).

promenade et ne sont pas saisis comme savoirs. Ils ne procèdent pas d'une verbalisation didactique ou d'une généralisation qu'opéreraient les parents. Parents et enfants jouent au football ensemble, se baignent ensemble, "s'éclatent" ensemble et l'enfant acquiert des savoirs pratiques au cours de ces activités, des savoirs non systématisés et peu transposables dans le domaine des savoirs scolaires » (Thin, 1998, p. 101).

La distinction entre travail et efforts d'apprentissage d'un côté, plaisir, détente et vie familiale de l'autre est liée aux conditions matérielles d'existence et notamment aux conditions de travail des parents : lorsque les parents connaissent des conditions professionnelles difficiles, ils tendent davantage à séparer temps de travail et temps de loisirs. Cette séparation se retrouve lorsqu'ils tendent à distinguer les tâches éducatives incombant à l'école des leurs propres. Cette distinction peut expliquer les difficultés que rencontrent certains enfants de milieux populaires à saisir les enjeux d'apprentissage dans des situations scolaires s'éloignant des formes pédagogiques traditionnelles, ne leur permettant pas toujours d'identifier les enjeux d'apprentissage (leçons dialoguées, sorties culturelles, activités ludiques)<sup>1</sup>.

Souvent lues en termes de « manque » ou de « défaut » éducatifs (notamment par les représentants de l'institution scolaire), les pratiques socialisatrices en milieux populaires, si elles s'écartent du mode scolaire de socialisation, n'en ont pas moins leurs logiques propres qu'il convient aussi de prendre en considération et que l'on peut analyser sans misérabilisme dès lors que l'on ne considère pas la conception dominante de l'enfance comme la seule possible mais bien comme une conception socialement et historiquement située (Grignon, Passeron, 1989).

## 1.2 Pratiques culturelles et transmissions familiales

Les travaux classiques en sociologie de la culture ont constaté que les pratiques culturelles varient avec la position sociale des individus. Certaines de ces pratiques, portées par les membres des catégories dominantes peuvent s'imposer comme étant plus légitimes que d'autres et fonctionner comme éléments d'un « capital culturel » sur certains

---

1. Stéphane Bonnéry critique ainsi dans ce genre d'activité « la conviction non interrogée que l'attitude d'appropriation [des savoirs par les élèves] "coule de source" [qui] conduit à se contenter de mettre les élèves en présence des savoirs : à eux, presque seuls de découvrir l'objectif implicite, invisible de la séance » (Bonnéry, 2007, p. 36).

« marchés symboliques » (Bourdieu, 1979)<sup>1</sup>. En interrogeant la fonction de transmission culturelle de la famille, des recherches sociologiques ont montré le rôle des parents dans la construction des goûts des enfants, « reproduisant » ainsi des pratiques inégalement reconnues socialement (Michaudon, 2001).

Il est possible de distinguer deux modalités de cette transmission culturelle familiale (Octobre, Jauneau, 2008). La première, l'inculcation, peut prendre des formes très proches des pratiques scolaires, qu'elles portent sur des savoirs scolaires (apprendre à lire, à écrire, etc.) ou sur des connaissances moins directement liées aux programmes de l'école (écoute et pratique de la musique, etc.). La seconde, l'imprégnation (aussi appelée familiarisation ou transmission implicite) est définie comme ayant un caractère moins intentionnel. Cependant, il faut se défier de l'idée que cette forme de transmission se ferait automatiquement car elle dépend fortement des rapports force, de reconnaissance et d'identification tramant les relations à l'intérieur de la famille. Hériter ou transmettre supposent toujours des conditions (notamment en termes de temps disponible) et une forme de « travail » (pas nécessairement vécu comme tel) de la part des parents et des enfants (Singly, 1996).

Les effets de la transmission familiale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents sont actuellement l'objet de discussions et certains auteurs relativisent l'impact d'une socialisation « verticale » (entre adultes et enfants) au regard d'une socialisation « horizontale » (entre membres d'une même génération)<sup>2</sup>. Il apparaît en fait que c'est à l'articulation de ces différentes sphères de socialisation que se construisent les pratiques et les goûts culturels enfantins.

Dans *L'Enfance des loisirs*, les auteurs montrent, grâce à une grande enquête statistique menée entre 2002 et 2008 sur les loisirs d'enfants de 11 ans, « l'importance du climat familial et des modèles, normes et comportements parentaux » (Octobre *et al*, 2010, p. 247). Ils notent aussi que la part relative des influences socialisatrices familiales, amicales mais aussi scolaires sur les pratiques d'enfants de cet âge varie avec les domaines de loisirs concernés. Les pratiques de lecture (de livres, de journaux et de magazines) sont fortement liées à la socialisation scolaire (incitations et accompagnements par les enseignants mais aussi réussite ou difficulté scolaires), tandis que les usages de la télévision dépendent

1. Pour une discussion sur les apports et les limites de la théorie de la légitimité culturelle mise en œuvre par Pierre Bourdieu, voir Lahire, 2004.

2. Voir, par exemple, Pasquier, 2005.

avant tout de l'appartenance socioprofessionnelle du père et ceux de la radio des incitations et accompagnements amicaux.

Fanny Renard, dans le cadre d'une enquête qualitative, apporte également un éclairage sur l'articulation entre socialisations familiales, scolaires et amicales. Sur la base d'entretiens menés auprès d'enfants scolarisés en dernière année d'école élémentaire, elle constate que « loin de constituer pour toutes les pratiques un facteur d'hétérogénéisation des profils culturels enfantins, les sollicitations scolaires et amicales confortent les sollicitations parentales d'un nombre important d'enfants » (Renard, 2011a, p. 75). Elle observe en effet que les enfants sont d'autant plus réceptifs aux sollicitations amicales qu'elles sont redondantes avec celles de leurs parents et ils peuvent percevoir négativement les premières (les déprécier) lorsqu'elles entrent en contradiction avec les secondes. Si le rôle des pairs est indéniable dans certains domaines de pratiques (notamment l'écoute de la musique), « ces sollicitations ne signifient pas pour les élèves de CM2 la fin des transmissions verticales au profit des transmissions horizontales » (Renard, 2011a, p. 100).

Par ailleurs, opposer l'influence des pairs et l'influence des parents peut faire oublier qu'à l'intérieur de la famille aussi, des pairs sont souvent présents dans la personne des frères et sœurs. Or leur rôle dans la transmission de certains goûts culturels est avéré, particulièrement dans les usages de la radio ou des jeux vidéo (Octobre *et al.*, 2010, p. 230). Cette transmission prend différentes modalités (Court, Henri-Panabière, 2012). Elle peut s'opérer par des formes d'initiation (généralement des cadets par les aînés, l'inverse s'observant également) : des frères et sœurs se montrent des mouvements de danse appris dans un club, se font écouter des morceaux de musique, se conseillent des lectures, s'appellent pour se montrer des vidéos sur internet, etc. Les sanctions symboliques positives ou négatives (moqueries ou manifestation de reconnaissance) que s'adressent les enfants d'une même fratrie participent également à la construction du goût des enfants pour certaines activités. Les rapports d'identification interviennent enfin au même titre qu'entre parents et enfants (l'exemple de pratiques observées chez un autre membre de la fratrie peut constituer un moteur d'activité dans le cadre de rapports d'admiration ou d'émulation notamment). Si elles peuvent parfois se contredire partiellement, voir s'entraver mutuellement de manière limitée, socialisations parentales et fraternelles agissent aussi souvent de concert, notamment dans le cadre de la transmission de pratiques culturelles légitimes (de la musique, de la danse, de la lecture) en milieux scolairement bien dotés.

Si les rapports complexes entre pratiques culturelles et réussite scolaire sont surtout étudiés dans certains domaines comme la lecture<sup>1</sup>, les pratiques familiales dans lesquelles se construisent les rapports à l'autorité et au langage des enfants ont depuis longtemps été analysées sous l'angle de leur rapport avec les exigences scolaires.

### 1.3 Contrôle familial et pratiques langagières

Comme le note Daniel Thin, les analyses sociologiques sur les familles populaires jusque dans les années 1990, « oscillent entre un discours soulignant le laxisme des parents ou la liberté des enfants et un discours insistant sur le rigorisme et la sévérité des parents » (Thin, 1998, p. 105). On retrouve également ce type d'oscillation dans certains travaux de psychologie cognitive comme ceux de Jacques Lautrey (1980) ou, plus récemment, d'Odette Lescaret (1999) (qui souligne de plus la variabilité des modes d'exercices de l'autorité selon les domaines d'activités familiales concernés). La cohabitation dans certaines familles de limites non négociables et de liberté possible en dehors de ces cadres s'observe dans certaines familles rencontrées par Daniel Thin (par exemple un contrôle strict de l'heure de retour à la maison ou des limites spatiales strictes dans les jeux extérieurs mais sans vérification des pratiques enfantines dans ces moments). Ce qu'il met surtout en évidence c'est le caractère contextualisé des formes d'exercice de l'autorité parentale (au sens où les limites signifiées par les parents peuvent varier en fonction d'éléments liés à une situation donnée), autorité reposant sur le statut des parents<sup>2</sup> plus que sur l'explicitation d'une règle et sur des dispositifs visant à leur intériorisation par les enfants (qui sont alors supposés s'y conformer même en dehors de la présence des adultes).

Or, au sein de l'école actuelle, c'est à un ensemble de règles établies et valables d'un contexte à l'autre que les élèves sont censés se soumettre (Vincent, 1994), non à la personne de l'enseignant. Ce rapport spécifique à l'autorité n'est pas nécessairement celui que les enfants construisent au sein de leur famille. Bernard Lahire, de son côté, relie l'existence de règles

---

1. Fanny Renard montre par exemple comment les sollicitations lectorales scolaires et non scolaires s'articulent et peuvent parfois rendre compte de réponses décalées aux demandes faites en cours de français (Renard, 2011b).

2. L'importance du statut est déjà notée par Basil Bernstein à propos des familles qu'il appelle « positionnelles » et qu'il distingue des familles « à orientation personnelle » où l'explicitation des intentions des différents membres de la famille est également une modalité de contrôle importante (Bernstein, 1975).

objectivées, fixées (valables d'un contexte à l'autre) au développement de l'écriture dans nos sociétés (Lahire, 2008).

Cette « scripturalisation » des rapports sociaux permet également d'après cet auteur de rendre compte d'une exigence scolaire implicite centrale à laquelle certains élèves (majoritairement issus de milieux populaires) peinent à se conformer. La plupart des exercices scolaires nécessitent (sans l'exiger explicitement) la mise en œuvre d'un rapport spécifique au langage. Celui-ci se caractérise par une mise à distance du langage devenant objet d'étude, de manipulation consciente (un rapport analytique ou réflexif au langage). Les élèves qui restent les plus étrangers à l'univers scolaire sont ceux qui n'arrivent pas à dissocier le langage de la situation où il s'énonce ou des situations construites par les énoncés (et mettent en œuvre un rapport pragmatique). La manière scolaire de mobiliser le langage est liée à l'apparition et au développement de l'écriture (Goody, 1979) qui transforme les mots avec lesquels on parle en éléments fixés qui perdurent au-delà de la situation de communication et que l'on peut mettre face à soi. Ainsi, les élèves qui éprouvent le plus de facilités à mobiliser ce rapport réflexif au langage sont aussi ceux qui, par leur socialisation familiale, sont les plus familiers de la culture écrite (tendanciellement cette familiarité est plus marquée en milieux scolairement dotés).

À l'issue de cette première partie, il est possible de rappeler que la comparaison des pratiques éducatives aux deux extrêmes de la hiérarchie sociale permet de mesurer des inégalités, notamment en ce qui concerne les usages de l'institution scolaire. Or les aspirations scolaires des parents de milieux populaires pour leurs enfants tendent à se rapprocher de celles d'autres milieux de même que l'intensité de certains accompagnements et encouragements scolaires (Poullaouec, 2010), confirmant par-là que l'explication des difficultés scolaires en milieux populaires par une « démission parentale » est scientifiquement fautive (Lahire, 1995). Il reste que les modalités de cette implication dans la scolarité ne produisent pas toujours les effets souhaités (Kakpo, Rayou, 2010) et si les inégalités de ressources scolaires entre parents permettent de comprendre que l'accompagnement parental en milieux populaires s'accompagne moins souvent de réussite scolaire des enfants qu'en milieux supérieurs, il peut s'avérer complexe et porteur de contradictions dès lors qu'il est observé de manière fine (Robin, 2010).

---

## 2. Des différences dans la différence

---

C'est dans cette perspective que nous comparons, dans le second temps de ce chapitre, les pratiques familiales au sein de groupes sociaux précédemment distingués (dans un mouvement ressemblant à l'expérience ordinaire qui veut qu'un ensemble qui paraissait homogène vu de loin s'avère composé d'éléments séparables vu de près). Les principaux traits qui distinguent les pratiques familiales à l'intérieur des catégories sociales et qui sont exposés dans cette seconde partie reprennent de manière plus détaillée des dimensions exposées plus haut (comme les rapports à la culture écrite et les modalités d'exercice de l'autorité parentale) mais soulignent de plus le rôle des temporalités familiales et leurs rapports avec l'expérience scolaire.

### 2.1 Régulations et temporalités en milieux populaires

Différentes recherches portant sur les milieux populaires pointent des liens entre la manière dont les enfants sont contrôlés et leurs écarts de réussite scolaire. Zaihia Zéroulou compare ainsi le fonctionnement familial dans deux groupes des familles populaires immigrées, le premier où la plupart des enfants sont plutôt en réussite, le second où ils sont sortis assez rapidement du système scolaire. Elle observe notamment des pratiques parentales de surveillance des fréquentations plus serrées dans le premier groupe que dans le second, pratiques s'inscrivant dans un projet d'ascension sociale porté par la trajectoire migratoire des parents (Zéroulou, 1988). Bernard Lahire note également le rôle d'un « ordre moral domestique » où les comportements des enfants (notamment en classe mais aussi à l'extérieur) et leurs fréquentations sont contrôlés de près en référence à un souci de « respectabilité » morale de tous les membres de la famille (Lahire, 1995). Cette dimension s'observe dans certaines situations de réussite scolaire en milieux populaires qu'elle permet de comprendre dès lors qu'on la combine à d'autres caractéristiques familiales. Il observe en effet que l'exercice familial de l'autorité peut prendre des formes plus ou moins « consonantes » avec celles qu'on retrouve à l'école. L'autocontrainte scolairement requise est plus facile à mettre en œuvre pour les enfants qui connaissent une explicitation familiale des règles mais aussi pour ceux chez qui la régularité des contraintes (sans qu'il y ait nécessairement explicitation) permet également leur intériorisation du fait de leur caractère prévisible.

La notion de prévisibilité constitue par ailleurs une dimension importante de la socialisation familiale et de ses liens avec la réussite scolaire. Bernard Lahire montre ainsi, dans la même recherche, que la récurrence de certaines pratiques d'écriture domestiques, outre une certaine familiarisation avec la culture écrite (favorable à la constitution d'un rapport réflexif au langage, comme cela a été évoqué précédemment), et notamment celles qui mobilisent des outils de planification (calendriers, agendas, listes de choses à faire ou à acheter...) participe à la construction par les enfants de dispositions planificatrices et ascétiques. Ces inclinations à objectiver le déroulement du temps, à anticiper ses actions et à remettre à plus tard la satisfaction d'un désir constituent des manières d'agir et de penser qui sont scolairement « payantes ».

Le recours plus ou moins systématique à ces outils d'objectivation et de maîtrise des contraintes temporelles au sein du foyer mais aussi, plus largement, les scansions de la vie familiale (comme suite d'activités plus ou moins ordonnées, prévue ou au contraire décidées sur l'impulsion du moment<sup>1</sup>) sont susceptibles d'avoir des implications dans la manière de s'organiser et de gérer les efforts scolaires sur la durée des enfants, tant en ce qui concerne le travail demandé hors de l'école que celui qui est effectué dans le cadre scolaire lui-même (où il s'agit de tenir, de maintenir son attention sur des durées spécifiques et, à l'intérieur d'un exercice, d'organiser les tâches successives à mener).

C'est ce que montrent Mathias Millet et Daniel Thin quand ils analysent les processus de « ruptures scolaires » : « Apprendre et travailler à l'école suppose d'isoler le temps scolaire des autres temps, de se tenir à sa tâche de manière durable, d'organiser son travail en séquences successives et ordonnées, d'effectuer les tâches dans l'ordre et de respecter les étapes scolairement définies pour atteindre un objectif, de faire une chose à la fois et une chose après l'autre (dans ce temps chronométrique qu'est aussi le temps scolaire) » (Millet, Thin, 2005a, p. 179-180). Or ces auteurs relient les difficultés de certains collégiens en rupture scolaire à entrer dans ces logiques aux temporalités familiales de l'urgence et de l'imprévu qu'ils connaissent dans le cadre d'une grande précarité de leurs conditions de vie (absence de revenus réguliers, incertitudes de logement, etc.). Ce type de structuration temporelle (où les événements sont plus vécus comme une suite de coups qui tombent que comme des

---

1. Annette Lareau montre par ailleurs que la densité des emplois du temps enfantins représente une dimension fortement différenciatrice de la socialisation familiale aux États-Unis : les enfants des milieux supérieurs étant soumis à des emplois du temps très contraints du fait de leur inscription à de multiples activités encadrées (Lareau, 2003).

éléments prévisibles et planifiables) n'est pas sans effets sur la « capacité des collégiens à fixer leur attention et à maintenir durablement un effort de concentration » (Millet, Thin, 2005a, p. 98)<sup>1</sup>.

## 2.2 Trajectoires sociales et mixité du couple parental en milieux favorisés

Pendant longtemps, les travaux sociologiques se penchant plus particulièrement sur les questions d'éducation dans les milieux moyens et supérieurs se sont surtout intéressés aux représentations éducatives de celles-ci plus qu'à leurs pratiques quotidiennes, les rares pratiques étudiées concernant principalement les « choix » d'établissements. Les travaux récents d'Agnès Van Zanten insistent ainsi sur les variations d'attitudes vis-à-vis de l'institution scolaire (Van Zanten, 2009) selon que les capitaux parentaux sont plus ou moins volumineux (distinguant ainsi catégories moyennes et catégories supérieures) et selon que la composante économique ou culturelle de ces capitaux domine<sup>2</sup>.

Cela étant, les pratiques parentales des catégories moyennes et supérieures ne se distinguent pas seulement par le volume et la structure des capitaux possédés mais aussi par la trajectoire sociale des parents. Séverine Gojard (2010) montre ainsi que la position sociale et le niveau de diplôme des mères de jeunes enfants conditionnent leur distance ou leur adhésion au modèle savant de soin aux nourrissons (porté avec des variantes par les spécialistes de la petite enfance). Les mères accordent plus ou moins de légitimité aux conseils des professionnels ou à ceux qu'elles trouvent dans leur famille selon leur dotation scolaire (les mères les plus diplômées ayant tendance à se référer plus souvent que les autres aux premiers). À l'intérieur des catégories scolairement bien dotées, ces deux sources de conseils peuvent s'avérer plus ou moins complémentaires ou contradictoires. La convergence des conseils familiaux et médicaux de certaines mères dont la position sociale supérieure s'inscrit dans une trajectoire de reproduction sociale participe à expliquer que celles-ci éprouvent un sentiment d'évidence dans les soins portés aux jeunes enfants. Cela les conduit à revendiquer une certaine spontanéité,

---

1. Ils montrent également que ces temporalités de l'urgence peuvent rendre raison d'un rapport à la santé éloigné d'une logique de prévention (Millet, Thin, 2005b).

2. Du côté d'un pôle plus économique elle identifie deux groupes inégalement dotés qui partagent une préférence pour l'enseignement privé dans le cadre d'un rapport « instrumental » à l'institution scolaire contrairement aux parents du pôle plus « culturel ».

décrivant des pratiques faites « au feeling » plutôt que s'appuyant plus explicitement, « à la lettre », sur les conseils savants comme l'auteure l'observe chez des mères en ascension sociale.

Ces constats font écho à nos observations sur les pratiques d'accompagnement scolaire et d'incitation à la lecture dans des familles de collégiens (Henri-Panabière, 2010a). Statistiquement, il apparaît qu'à diplôme parental équivalent, le fait d'avoir des grands-parents scolarisés jusque dans le secondaire apporte une « protection » supplémentaire contre les risques de difficultés scolaires. L'analyse d'entretiens menés dans des familles où les parents sont fortement diplômés et où l'un des enfants est en difficultés au collège permet de comprendre comment, pour certains parents en ascension sociale, il peut s'avérer difficile de transmettre un capital culturel dont ils n'ont pas eux-mêmes familialement hérité. Ils ont ainsi à « inventer » des pratiques d'accompagnement à la lecture et aux apprentissages scolaires qu'ils n'ont pas connus enfants.

La même recherche montre que, si le diplôme le plus élevé des deux parents est souvent utilisé pour mesurer l'héritage scolaire dont un enfant peut bénéficier dans sa scolarité, ce « bénéfice » est différent selon que c'est le père ou la mère qui en est le détenteur. Le diplôme maternel joue en effet un rôle plus important que celui du père et cette prépondérance tient à l'inégale répartition des tâches éducatives et domestiques au sein du couple parental. Cela s'observe particulièrement au sein des couples scolairement mixtes (lorsque l'un des parents est diplômé du supérieur tandis que l'autre n'est pas bachelier). Lorsque c'est le père qui est plus diplômé que la mère et qu'il reste à distance des relations d'accompagnement scolaire et culturel et n'intervient que marginalement dans la gestion des contraintes domestiques (et notamment dans celle des emplois du temps familiaux), ses dispositions scolairement rentables restent à distance de ses enfants<sup>1</sup>.

### 2.3 Genre et classe sociale : rôles croisés dans les pratiques corporelles et scripturales

Les différences de sexe éclairent également certaines dimensions des pratiques parentales. Sylvie Octobre observe par exemple qu'en terme de « projet éducatif » les activités que les parents souhaitent voir pratiquer par leurs enfants (âgés de 6 à 14 ans) se différencient statistiquement

---

1. Voir le cas particulier d'une collégienne correspondant à cette situation (Henri-Panabière, 2007).

selon le sexe de ces derniers « les activités artistiques sont dévolues aux filles (à l'exception notable de la musique), tandis que les activités sportives, notamment le football et celles qui sont réputées les plus physiques – les sports de combat, par exemple –, sont plutôt dévolues aux garçons » (Octobre, 2005, p. 5). Les socialisations genrées sont à articuler aux différences de classe (Passeron, Singly, 1984). C'est dans cette perspective que le travail de Martine Court (2010) se propose de comprendre la construction de compétences et de goûts, chez des enfants en dernière année d'école élémentaire, pour certaines pratiques caractéristiques de chaque classe sexuelle : les pratiques sportives (celles qui engagent un rapport de compétition) du côté des garçons ; le travail de l'apparence (soin apporté à la coiffure et aux vêtements notamment), du côté des filles. Elle montre que pas plus que l'adoption de pratiques typiques de son genre, celle de pratiques atypiques (ou typiques de l'autre sexe) ne provient de propriétés biologiques des enfants. Dans un cas comme dans l'autre, c'est la combinaison spécifique de discours (critiques ou laudatifs, porteurs d'incitations ou d'interdiction) et de pratiques (d'exemples ou d'accompagnement) des différents agents de socialisation (notamment les parents et les pairs) qui donne la clé de compréhension de ces orientations différenciées. Elle explique notamment comment, dans le cas d'un garçon ne montrant aucune attirance pour le sport au sens traditionnel du terme (se différenciant en cela de la plupart des autres garçons de son âge), sa socialisation de classe (médiatisée par des parents appartenant aux classes moyennes intellectuelles) interfère avec sa socialisation de genre : ses loisirs, orientés autour de la pratique de la musique, les jeux de société ou de connaissance et la lecture sont assez éloignés de ceux de ses pairs masculins.

Si l'origine sociale rend raison de différences dans les pratiques des membres d'une même classe sexuelle, le genre peut aussi être au principe de variations au sein d'une même catégorie sociale. C'est le cas dans le domaine des pratiques de l'écrit. Bernard Lahire analyse les différenciations sexuelles dans ce domaine comme une des pistes pour comprendre les écarts de réussite scolaire en faveur des filles, écarts particulièrement marqués en milieux populaires. Il a observé une « division sexuelle du travail d'écriture domestique » (Lahire, 2008, p. 157) très nette dans ces milieux : ce sont souvent les femmes qui gèrent par écrit les comptes ou les rendez-vous des membres de la famille qui notent des messages, classent et datent les photographies, etc. Cette sexuaction des pratiques d'écriture ordinaires peut participer à expliquer une entrée dans la culture scolaire (comme culture écrite) plus facile pour les filles que pour les garçons. Les premières peuvent en effet s'identifier aux membres fémi-

nins de leur famille, principales interprètes de la culture écrite, là où les seconds peuvent estimer que l'univers de l'écrit ne les concerne pas totalement en tant que représentants du genre masculin.

Cette sexuation des pratiques de l'écrit s'observe également, bien que de manière moins tranchée, au sein de familles scolairement dotées, et peut rendre raison d'écarts de réussite scolaire à l'intérieur de la fratrie (Henri-Panabière, 2010b). Dans de nombreuses familles, les mères représentent l'adulte qui met en œuvre les pratiques de lecture et d'écriture les plus fréquentes (y compris lorsque les parents détiennent des niveaux de diplôme équivalents). Ces composantes de l'héritage maternel peuvent rester symboliquement inaccessibles aux garçons de ces familles, ayant aussi à construire leur identité masculine et n'étant pas toujours attendus comme pouvant mettre en œuvre des pratiques, des manières d'agir, de penser ou des goûts qui sont familialement identifiés comme féminins. Cette captation différentielle de l'héritage est d'autant plus marquée quand cette mise à distance symbolique se double d'une mise à l'écart pratique, les garçons n'étant pas associés aux échanges entre mères et filles autour de l'écrit (conseils de lecture, discussions, emprunts ou achats de livres...).

La famille constitue donc une instance de transmission (de rapports au langage, à l'autorité, aux savoirs scolaires, etc.) et peut ainsi fonctionner comme un organe de reproduction des inégalités sociales (notamment par l'intermédiaire de l'école). Cependant cette transmission n'est pas mécanique et suppose des conditions relationnelles spécifiques. De plus l'héritage familial peut s'avérer complexe, tenir à la position sociale des parents mais aussi à leurs parcours et à leur appartenance sexuelle.

Les travaux sociologiques présentés dans ce chapitre permettent quoi qu'il en soit d'insister sur le caractère *contraint* et *variable* des pratiques socialisatrices familiales. Les contraintes agissant sur les parents notamment sont autant matérielles (conditions de travail des parents, précarité des ressources, etc.) que symboliques (représentations de l'enfance, normes éducatives, stéréotypes de sexe, modèles éducatifs hérités, etc.). Principaux « agents de socialisation », les parents sont aussi des individus socialisés dont les discours et les pratiques sont déterminés par leurs expériences sociales passées et présentes.

## Pour aller plus loin



DARMON M. (2006). *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 » (rééd. 2010).

GOJARD S. (2010). *Le Métier de mère*, Paris, La Dispute.

HENRI-PANABIÈRE G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.

LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil (rééd. en poche au Seuil, 2012).

MILLET M., THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF (rééd. 2012).