



Léa Dousson

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

TRANSMISSIONS CULTURELLES FAMILIALES ET INÉGALITÉS SCOLAIRES

Résumé : De nouvelles études statistiques réaffirment régulièrement que le système scolaire français est loin d'offrir les mêmes chances d'accès aux apprentissages scolaires et de diplomation à tous les élèves, contrairement à l'objectif d'équité fixé dans le Code de l'éducation. Observables dès l'école maternelle, ces inégalités s'amplifient tout au long de la scolarité et figurent parmi les plus marquées des pays de l'OCDE. Elles se rapportent en particulier à l'origine sociale des élèves.

Intitulé « Transmissions culturelles familiales et inégalités scolaires », le numéro 152 d'*Édurevue*¹ propose de revenir sur une partie des travaux, en particulier sociologiques, qui cherchent à comprendre la persistance de ces inégalités. Ces recherches investiguent la thèse, formulée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron il y a plus d'un demi-siècle, selon laquelle les enfants de milieux favorisés réussissent mieux à l'école que les enfants de milieux populaires parce qu'ils et elles héritent au sein de leur famille d'un capital culturel incorporé, valorisé voire attendu dans la sphère éducative. Structuré en trois parties, ce numéro d'*Édurevue* examine tout d'abord l'importance des parents dans le développement culturel et intellectuel des enfants. Il explore ensuite la diversité des pratiques éducatives et des logiques socialisatrices culturelles des familles en fonction de leur distribution en classes et fractions de classe sociales. Cette partie constate que les familles transmettent des connaissances, comportements et dispositions plus ou moins scolairement rentables. Enfin, cette synthèse montre que ces différences génèrent d'importantes inégalités à l'école aussi parce que la socialisation scolaire repose en partie sur une socialisation familiale connivente avec ses attendus et ses mutations.

¹ Dans la continuité du *Dossier de veille de l'IFÉ*, l'*Édurevue* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

INTRODUCTION	2
L'IMPORTANCE DE LA FAMILLE DANS LA FORMATION CULTURELLE DES ÉLÈVES	4
La famille, une instance de socialisation déterminante	4
La professionnalisation des parents (d'élèves)	6
L'invisibilisation de la transmission familiale culturelle	7
DES SOCIALIZATIONS CULTURELLES FAMILIALES INÉGALEMENT RENTABLES SCOLAIREMENT	8
Une appropriation hétérodoxe des logiques scolaires dans les classes populaires	10
Du suivi distant à la surscolarisation	10
Des loisirs avant tout pour s'amuser	12
Une pédagogisation du quotidien dans les classes moyennes et favorisées	13
Un accompagnement à la scolarité expert	14
Exploiter le temps libre de l'enfant pour prolonger les apprentissages scolaires	14
Modeler les dispositions culturelles des enfants	17
Fractions de classes moyennes et favorisées : des atouts distincts face à la compétition scolaire	18
Dans les fractions économiques : rentabilité et culture scientifique	18
Dans les fractions culturelles : s'épanouir par la culture artistique et littéraire	19
QUAND L'ÉCOLE ENTÉRINE LES INÉGALITÉS SOCIALES CULTURELLES	21
Des réquisits scolaires socialement différenciateurs	22
Un curriculum invisible qui engendre des malentendus socio-cognitifs	25
Des curriculums différenciés qui disposent inégalement les élèves à apprendre	27
CONCLUSION	29
BIBLIOGRAPHIE	30

INTRODUCTION

Dans l'idéal d'une société démocratique et républicaine, l'école devrait offrir à toutes et tous les mêmes opportunités d'accès aux savoirs et aux diplômes et fonder la réussite de chacune et chacun sur son mérite, plutôt que sur son origine sociale. Aussi, dès la fin du XIX^e siècle, les gouvernements français successifs ont conduit une politique de démocratisation scolaire, qui s'est traduite par une ouverture progressive aux classes moyennes et populaires des différents étages de l'édifice scolaire autrefois réservés aux classes favorisées. Par ailleurs, dans le référentiel de compétences de [2013](#), on peut lire que les « professeurs, praticiens experts des apprentissages » doivent « prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances ».

Pourtant, les enquêtes statistiques régulièrement menées depuis les années 1950 témoignent de la persistance des inégalités scolaires selon l'origine sociale des élèves. Elles montrent comment ces inégalités s'accumulent et s'accroissent tout au long de la scolarité et demeurent en France parmi les plus marquées des pays de l'OCDE² (Bernigole *et al.*, 2023 ; Gaudin et Hindriks, 2018 ; OCDE, 2023). En effet, dès l'école maternelle, les enfants de milieux favorisés témoignent de meilleures performances que les enfants de milieux populaires en langage oral et écrit ou en mathématiques (Cioldi *et al.*, 2025). À leur entrée au collège, ils et elles sont deux fois moins nombreux à avoir redoublé (11,2 % contre 20,5 %) (Baccaini *et al.*, 2014). Dans l'enseignement secondaire et supérieur, les élèves les plus favorisé-es accèdent davantage aux filières les plus sélectives : ils et elles sont notamment 81 % à obtenir un baccalauréat, dont 65 % en filière générale contre réciproquement 46 % et 17 % des élèves d'origine défavorisée (Bernigole *et al.*, 2023). En conséquence, ils et elles sortent du système scolaire davantage diplômé-es : 55 % avec un diplôme égal ou supérieur à bac+3 et 5 % sans diplôme, contre réciproquement 24 % et 14 % des enfants de classes populaires (INSEE, 2024).

Ainsi, les politiques éducatives ont entraîné une « démocratisation ségrégative »³ (Merle, 2012, 2017). Aujourd'hui encore, le système scolaire apparaît donc jouer ce rôle central dans la reproduction sociale dénoncé par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1964, 1970). Pour ces deux sociologues, ce rôle est rendu possible par la complicité ontologique qui existe entre culture des classes dominantes et culture scolaire. Les enfants de milieux favorisés et parmi eux, les enfants d'enseignant-es⁴, réussissent mieux à l'école parce qu'ils et elles sont davantage susceptibles d'hériter, au sein de leur famille, d'un capital culturel incorporé⁵ qu'ils et elles peuvent rentabiliser et faire fructifier sur le marché scolaire. Celui-ci se révèle en effet fondamental dans l'acquisition des savoirs scolaires et dans l'obtention des diplômes, autrement dit d'un capital culturel institutionnalisé⁶. L'origine sociale ne joue qu'indirectement sur les scolarités.

P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont également démontré l'importance de déconstruire l'idéologie méritocratique et celle du don. En effet, ces deux croyances participent à l'invisibilisation et à la légitimation des inégalités sociales, en laissant entendre que la réussite scolaire relèverait uniquement du travail personnel des élèves ou de leurs capacités intellectuelles. De nombreuses recherches ont donc poursuivi leurs analyses en ouvrant la boîte noire de la transmission des connaissances, des compétences et des dispositions intellectuelles et culturelles au sein des familles. D'autres ont interrogé leurs rapports inégalement ajustés au mode de socialisation⁷ et aux attentes scolaires et donc la manière dont elles avantagent ou désavantagent les enfants face aux logiques pédagogiques de l'école (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024).

Ce numéro 152 d'*Édurevue* propose de rendre compte de ces travaux, en prolongement du *Dossier d'Actualité* n° 63 intitulé « [Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire](#) » (Feyfant, 2011). Si les propriétés sociales des parents (diplômes, professions, capitaux, etc.) et leur action interviennent de façons multiples et interdépendantes dans la scolarité des enfants – relations avec l'école (Lahaye et Pourtois, 2000), mise en œuvre de stratégies d'accès à certains établissements scolaires (van Zanten, 2016), accompagnement dans les choix d'orientation, etc. –, ce numéro d'*Édurevue* se focalise toutefois sur la dimension culturelle incorporée des inégalités sociales scolaires. Par ailleurs, la famille

² Par exemple, en 2022, l'écart de score en culture mathématique entre les élèves favorisé-es et défavorisé-es à l'évaluation PISA est de 112,5 points sur 500 en France, contre 93,5 pour la moyenne de l'OCDE.

³ Le nombre d'élèves et de diplômé-es de milieux populaires a augmenté dans l'enseignement secondaire puis supérieur, sous l'effet d'un allongement des scolarités et d'une massification scolaire. Ces élèves continuent toutefois de ne pas avoir les mêmes chances à l'école, les inégalités se déplaçant et se recomposant dans le temps.

⁴ Les enfants d'enseignant-es sont, par exemple, surreprésenté-es dans le secondaire dans les filières les plus rentables scolairement (Farges, 2018 ; Lasne, 2018a).

^{5 et 6} Voir encadré « Les capitaux : entre famille, école et société » page 7.

⁷ Voir encadré « La socialisation : un concept sociologique clé » page 4

étant entendue ici au sens d'institution, cette synthèse s'intéressera aux socialisations familiales « ordinaires », en laissant de côté le cas des enfants au statut particulier (enfants placés en foyer, mineurs non accompagnés en situation de migration, etc.). Elle se concentrera sur l'influence de l'origine sociale sur la scolarité qui non seulement est plus significative que celle du genre, de l'âge, ou de l'origine ethnique⁸, mais amplifie leur portée⁹. Elle laissera de côté la question des conséquences que ces inégalités peuvent avoir sur l'estime de soi des élèves et sur leur engagement scolaire (Dupriez, 2019 ; Goudeau, 2020). Enfin, l'enjeu de cette synthèse sera davantage de mettre au jour la fabrique des inégalités sociales à l'école que d'analyser les politiques publiques et les dispositifs éducatifs visant à lutter contre celles-ci. Une compréhension fine des inégalités est en effet indispensable à l'évaluation de ce qui est mis en place pour y remédier.

Ce numéro d'*Édurevue* se divise en trois parties. La première met en évidence l'influence déterminante de la famille dans le développement culturel et intellectuel des enfants. La seconde partie explore la diversité des pratiques éducatives et des logiques socialisatrices culturelles des familles selon les classes et fractions de classe sociales. Elle illustre comment les familles transmettent, à des degrés divers, des connaissances, compétences et dispositions avantageuses sur le plan scolaire. Enfin, la troisième partie montre que si ces différences génèrent d'importantes inégalités scolaires c'est précisément parce que l'institution scolaire dépend largement, voire repose, sur ce que l'enfant acquiert dans son milieu familial.

⁸ En maternelle les écarts de performances liés à l'origine sociale sont plus élevés que ceux liés au genre dans tous les domaines (mathématiques, langage et compétences transversales). En revanche, ils sont plus élevés que les écarts de performances liés au trimestre de naissance seulement en langage (Cioldi et al., 2025). Toutefois, avec l'âge, les écarts de maturité relative se réduisant, l'effet de l'origine sociale sur les performances scolaires prend le dessus sur l'effet du mois de naissance dans tous les domaines (Givord, 2024).

⁹ Le fait d'être né en fin d'année civile augmente de plus de 5 points de pourcentage la probabilité de redoubler lorsque l'élève fait partie du quart des élèves les plus socialement favorisé-es, contre 15 points lorsque l'élève fait partie du quart des élèves les plus défavorisé-es (Givord, 2024).

Méthodologie

Ce numéro d'*Édurevue* est le produit d'une triple activité :

- de veille et de lecture de documents, principalement scientifiques (colloques, revues, thèses, ouvrages, publications « interface »), mais aussi institutionnels et professionnels ;
- d'analyses ;
- et d'écriture de médiation scientifique.

Il s'agit d'une synthèse de type revue narrative de littérature (Cooper, 1988 ; Saracci *et al.*, 2019), visant la complétude et la représentativité, non l'exhaustivité. Il repose sur la volonté de rendre compte de travaux, essentiellement de sociologie, mais aussi de linguistique, de psychologie et de didactique, qui tentent de comprendre, principalement au travers de méthodes d'enquête qualitatives¹⁰, les inégalités entre individus et groupes d'individus dans le domaine éducatif et scolaire.

Ces travaux examinent la manière dont les enfants « qui naissent dans des environnements familiaux extraordinairement différents ne sont vraiment pas les mêmes enfants » (Lahire, 2019c, p. 1170). Ils explorent également la façon dont les activités pédagogiques scolaires se ne réalisent pas de façon socialement homogène (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2009).

Ces recherches analysent donc comment les aptitudes et comportements (notamment culturels, intellectuels, scolaires, etc.) des enfants ne sont pas inscrits en eux-mêmes avant toute expérience, mais se construisent en fonction des différentes situations et relations sociales qu'ils et elles sont amené-es à vivre (Lahire, 2019d ; Rochex, 2019). Elles s'inscrivent ainsi en faux contre les travaux qui conçoivent la prime enfance comme une « séquence d'apprentissages universels (celui de la motricité, de la parole) étrangers aux effets de la différence sociale » (Neveu, 1999, p. 182-183). Elles se détachent également de certaines approches psychologiques ou sociologiques, se réclamant notamment des *childhood studies* ou de la sociologie de l'enfance, mettant en avant la capacité d'agir de l'enfant indépendamment de ses conditions sociales de possibilité (Sirota, 2006).

¹⁰ Enquête par entretiens, observations, ethnographie, etc..

L'IMPORTANCE DE LA FAMILLE DANS LA FORMATION CULTURELLE DES ÉLÈVES

Le niveau de diplôme des parents constitue la variable sociale la plus prédictive de la réussite scolaire (Barasz et Furic, 2023 ; Henri-Panabière, 2010a). Dans cette première partie, nous verrons que cela tient au fait que la socialisation familiale modèle durablement les connaissances, compétences et dispositions culturelles des enfants : en raison de la place importante qu'elle occupe dans leur vie d'une part, parce que le métier de parent s'est enrichi d'une dimension pédagogique d'autre part et, enfin, parce que celle-ci reste largement sous-estimée au quotidien par les acteur·rices eux·elles-mêmes.

La famille, une instance de socialisation déterminante

11 Cette influence s'observe même avant la naissance, dès les premières étapes du développement. En effet, le milieu socio-économique détermine la manière dont le cerveau se structure, sous l'effet de sa plasticité, non seulement chez les enfants, mais aussi chez les fœtus (Mathan, 2024).

12 Un autrui significatif est une personne proche, qui contribue à la construction de l'identité d'un individu.

13 S'établissant sur des sentiments d'affinité ou de similarité, les relations entre pairs s'appuient souvent sur des expériences vécues et des façons de voir, de penser et d'agir relativement analogues construites dans les cadres familiaux. De fait, les enfants ont tendance à nouer des amitiés avec ceux qui leur ressemblent socialement (Lignier et Pagis, 2017). Les effets de la socialisation verticale familiale sont donc souvent renforcés par la socialisation horizontale exercée par les pairs, notamment les goûts et les pratiques culturelles adolescentes, comme la lecture (Renard, 2011).

Les recherches en sociologie, psychologie sociale et neurosciences convergent pour souligner l'influence majeure de la socialisation familiale dans ce que sont et deviennent les enfants, notamment dans leur développement intellectuel et culturel (Lahire, 2019d)¹¹. En effet, cette influence familiale survient à une période où l'individu est particulièrement dépendant (Elias, 1991) et influençable (Durkheim, 2022). Elle s'effectue dans un contexte chargé d'émotions (Berger et Luckmann, 2018). Elle est durable, intense et la seule qui s'exerce, au moins pendant un temps, sans concurrence et sans comparaison (Darmon, 2010). Puisqu'elle s'impose à l'enfant, ce dernier « n'intériorise pas le monde de ses autrui significatifs¹² comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme [...] le seul monde existant et concevable, le monde tout court » (Berger et Luckmann, 2018, p. 231). Enfin, « même si elle détient de moins en moins fréquemment le monopole de l'éducation enfantine, la famille ne reste jamais inerte par rapport aux autres agents ou cadres socialisateurs potentiels » (Lahire, 2019d, p. 32). En effet, en étant notamment l'espace premier qui trace et délimite les limites du normal, du possible, du désirable et du raisonnable, la famille détermine les lieux et les personnes jugées fréquentables et les expériences vécues (Lahire, 2006)¹³.

La socialisation : un concept sociologique clé

Prise au sens commun, la socialisation fait généralement référence à la transmission et l'acquisition d'une capacité à vivre avec autrui. En sociologie, cette notion possède toutefois un autre sens, bien plus spécifique. Elle désigne « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit — on dira aussi “formé”, “modélé”, “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 [i.e. des dispositions] qui sont situées socialement. » (Darmon, 2010, p. 6)

Ce concept repose sur plusieurs constats :

- contrairement aux autres espèces animales, les humain·es doivent, durant les premières années de leur existence, « [leur] survie et [leur] développement psychomoteur comme psycho-cognitif aux processus d'étayage (au sens de guidage) des adultes porteurs de la culture » (Lahire, 2019d, p. 24)
- ils et elles varient dans leurs manières d'agir, de sentir et de penser selon les époques, milieux ou lieux de vie et donc en fonction des contextes sociaux ;
- enfin, ils et elles se distinguent « par leurs fortes capacités de communication, d'imitation et d'apprentissage, qui déterminent leur exceptionnelle capacité à cumuler, génération après génération, les acquis culturels les plus sophistiqués » (p. 25).

Bien que fondamentale, la transmission (culturelle) familiale n'a toutefois rien d'automatique. C'est ce qu'illustrent les scolarités statistiquement et donc socialement atypiques des enfants issus de milieux populaires en réussite scolaire (Lahire, 1995) ou des enfants issus de milieux favorisés en difficultés scolaires (Henri-Panabière, 2010a, 2010b). En effet, les enfants sont rapidement pris dans diverses situations et interactions sociales, qui peuvent, sous certaines conditions, transformer les dispositions transmises par l'entourage ou en atténuer les effets (Darmon, 2010). Par ailleurs, même si la forte homogamie observée dans les sociétés occidentales suggère une certaine cohérence au sein des familles, les membres du couple parental, ainsi que les autres membres de la famille, ne partagent pas forcément les mêmes connaissances, compétences et dispositions. Ils et elles peuvent donc exercer une influence socialisatrice différente sur l'enfant (Henri-Panabière, 2010b). Enfin, agents de socialisation, les membres de la famille sont aussi des individus socialisés-es, pris dans des réseaux de contraintes multiples qui pèsent sur leur volonté et leur capacité de transmettre certains contenus culturels à leurs enfants (Henri-Panabière, 2018). Ces contraintes varient non seulement d'une famille à une autre, mais aussi au sein d'une même famille au cours du temps. C'est pourquoi chaque socialisation dont un individu fait l'objet de la part de sa famille demeure singulière, y compris au sein d'une même fratrie.

Ainsi, les enfants, tous uniques, ne sont jamais dans la pure et unique reproduction de leur entourage. Ils ou elles peuvent plus ou moins hériter et remobiliser les dispositions variées dont les différents membres de leurs familles sont porteurs-euses :

- la transmission culturelle nécessite du temps « investi personnellement » (Bourdieu, 1979, p. 4). Ainsi, les ainé-es, les enfants de familles peu nombreuses et, a fortiori, uniques, sont en meilleure réussite scolaire, parce qu'ils ou elles bénéficient de la plus grande disponibilité de leurs parents (Henri-Panabière, 2010a ; Moguérou *et al.*, 2014 ; Wolff, 2013). Symétriquement, la séparation des parents réduit la durée moyenne des études avec un préjudice plus grand pour les familles fortement diplômées ou qui ne se recomposent pas, en raison de l'indisponibilité temporaire ou prolongée des parents qu'elle engendre (Archambault, 2002, 2007 ; Henri-Panabière, 2010b, 2010a ; Lasne, 2018). Par ailleurs, le plus grand investissement des femmes dans les activités éducatives explique que la réussite scolaire est davantage liée aux caractéristiques sociales de la mère que du père et que c'est lorsque le capital culturel de la famille est porté par la mère que les risques de difficulté scolaire sont moindres (Farges, 2018 ; Henri-Panabière, 2010a, 2018) ;
- la transmission culturelle est d'autant plus efficace qu'elle repose sur des sentiments d'affinité et des processus d'identification. Ainsi, le diplôme maternel protège plus les collégiennes des difficultés scolaires que les collégiens. De même, l'effet bénéfique d'une mère lectrice sur les pratiques de lecture des enfants est plus marqué chez les filles que chez les garçons (Henri-Panabière, 2010b, 2010a) ;
- la transmission culturelle nécessite une valorisation des contenus de la transmission ou de la personne transmettrice. Ainsi, les parents peuvent peiner à transmettre une compétence ou une disposition scolairement rentable lorsqu'ils et elles ne parviennent pas à la faire valoir, notamment professionnellement. Inversement, ils et elles peuvent parfois transmettre certains comportements ascolaires qu'ils et elles perçoivent comme des qualités, tel un manque d'investissement dans le travail scolaire interprété comme la marque d'une grande intelligence (Henri-Panabière, 2010a) ;
- enfin, la transmission culturelle nécessite de ne pas être « brouillée » ou « perturbée » par des « messages parasites » (Henri-Panabière, 2010b, p. 468) tels qu'un rapport malheureux à l'école que le parent a développé dans sa propre scolarité (Henri-Panabière, 2010a).

La professionnalisation des parents (d'élèves)

La socialisation familiale est d'autant plus déterminante aujourd'hui dans la construction intellectuelle et culturelle de l'enfant que le rôle de parent a connu une redéfinition au cours du XXe siècle. En effet, les pères – et particulièrement les mères – jouent un rôle éducatif de plus en plus marqué. Au-delà des soins biologiques et physiques prodigués à leurs enfants, ils et elles veillent et participent activement à leur développement moteur, psychoaffectif, intellectuel et culturel (Chamboredon et Prévot, 1973 ; Court, 2017 ; Déchaux, 2014). Ainsi, actuellement 43,9 % des enfants français possèdent, grâce à leurs parents, des rudiments de la lecture et du calcul avant d'entrer à l'école élémentaire (contre 57 % des enfants irlandais et 28,9 % des enfants suédois) (Dubet et Duru-Bellat, 2024).

Les parents sont d'autant plus portés à consacrer du temps à leurs enfants que les fratries sont moins nombreuses qu'autrefois et beaucoup plus souvent le résultat d'un choix consciemment assumé. Les enfants sont également beaucoup plus valorisés dans les sociétés contemporaines en tant que vecteurs de la reproduction ou de l'amélioration de la position sociale des parents mais aussi en tant que sources de bonheur et d'épanouissement (Ziegler, 1985 ; de Singly, 2009 ; Déchaux, 2014), ce qui rend le travail éducatif parental plus crucial, complexe et noble que par le passé. (van Zanten, 2018, p. 5-6)

Ayant été plus longuement scolarisé-es, les parents sont par ailleurs plus disposé-es à adopter des logiques pédagogiques qui ont émergé et qui ne se réalisent jamais aussi pleinement qu'à l'école. Ils et elles ont plus de chances d'être familiarisé-es avec les travaux scientifiques, au développement exponentiel, qui attribuent toujours plus de capacité de perception, de raisonnement ou de créativité aux enfants. Ces travaux font également émerger des normes sur l'âge auquel il est « normal » que les enfants soient capables d'accomplir telle ou telle performance. Ils théorisent aussi l'importance de l'environnement familial, de l'éducation ou de la prime enfance pour le développement de la personnalité et pour la formation de l'intelligence (Chamboredon et Prévot, 1973 ; van Zanten, 2018).

Parallèlement, de nouvelles normes éducatives reconnaissent les enfants comme des sujets disposant de droits et de besoins propres (de Singly, 1997). Sous couvert d'œuvrer pour l'épanouissement des enfants, ces normes visent souvent la réussite scolaire. On observe ainsi que l'école tend à imposer sa propre définition de la « bonne parentalité » à travers des pratiques comme le contrôle des écrans, la lecture d'histoires ou la régulation du sommeil, etc. (Duru-Bellat *et al.*, 2022). Cette tendance s'accompagne du développement d'ensemble d'outils et de services marchands (livres, guides, coachs...) qui orientent et soutiennent les parents dans leur rôle éducatif (Giraud, 2024 ; Oller, 2023 ; van Zanten, 2018, p. 6).

Enfin, si les parents se soucient désormais davantage de la réussite scolaire de leurs enfants, c'est en raison de l'importance prise par le parcours scolaire dans le destin social des individus (Millet et Moreau, 2011). Le développement de certains emplois, la massification des diplômés et la hausse du chômage ont notamment entraîné une élévation des exigences en termes de qualifications sur le marché du travail. En amont de la vie professionnelle, l'ouverture et donc l'accroissement de la concurrence au sein du système scolaire exigent des élèves qu'ils et elles se singularisent toujours plus en accédant aux parcours les plus prestigieux et aux titres scolaires rares, tout en « mettant en avant d'autres qualités distinctives qui excèdent celles que le diplôme est censé certifier » (van Zanten, 2018, p. 5-6). Ces dynamiques soumettent les familles à la nécessité et même au devoir moral et social, de tout faire pour la réussite ou contre l'échec scolaire de leur enfant (Dubet et Duru-Bellat, 2024).

Les capitaux : entre famille, école et société

Les ressources économiques ne constituent pas le seul type de biens qui permettent aux individus d'agir face à une situation donnée, dont la valeur soit relative (i.e. dépend de ce que possèdent les autres), que les individus accumulent et dont ils et elles sont inégalement doté·es, qui fait l'objet d'une transmission-héritage au sein des familles, qui soient un instrument de pouvoir et participe à la (re)production de hiérarchies sociales et qui, de fait, définissent et classent les individus. En complément du capital économique, P. Bourdieu (1979a, 1979b) distingue en effet trois autres types de capitaux tout en soulignant leur étroite imbrication.

Le capital culturel désigne l'« ensemble de ressources culturelles [...] valorisées socialement et en premier lieu par l'instance de consécration qu'est l'école » (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024, p. 12-13). Il se matérialise sous trois formes distinctes :

- à l'état incorporé, sous la forme de connaissances, de compétences et de dispositions culturelles et intellectuelles intériorisées au cours de processus de socialisation ;
- à l'état objectivé, sous la forme de biens matériels et culturels possédés (tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, etc.) nécessitant du capital culturel incorporé pour être appropriés ;
- à l'état institutionnalisé, sous forme de diplômes et certifications scolaires, qui établissent la « valeur » du capital possédé (notamment en vertu de l'argent contre lequel il peut être échangé sur le marché du travail).

Le capital social se définit par la possibilité de l'individu de mobiliser des relations sociales pour démultiplier ses autres capitaux.

Enfin, le capital symbolique se traduit par la reconnaissance, le prestige ou l'honneur dont l'individu dispose en vertu des qualités et des capitaux dont ils possèdent.

L'invisibilisation de la transmission familiale culturelle

La transmission d'un capital culturel, surtout dans les milieux favorisés, ne s'opère jamais « sans pousser » les enfants ou « prendre la place de l'école » (Garcia, 2018, p. 21). En effet, elle repose — au moins en partie — sur un travail parental de longue haleine, parfois très rationalisé, intensif et couteux¹⁴ (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024 ; Garcia, 2018). Ce travail s'avère souvent bien plus subtil que la seule aide aux devoirs, puisqu'il passe par un ensemble d'éléments qui, à première vue, n'ont pas de rapport direct avec l'école (Dubet, 1997 ; Vincent, 2000).

Ce travail de transmission culturelle reste pour autant largement invisibilisé. En effet, d'une part, les parents ont intérêt à minimiser, à autrui comme à eux-mêmes, l'importance de leur implication éducative compte tenu des normes éducatives de non-empiètement sur le territoire de l'école ou de l'épanouissement (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024 ; Garcia, 2018). Cette dernière suggère en effet que leur rôle principal devrait être de valoriser la singularité de leurs enfants et de révéler leurs talents plutôt que modeler leur personnalité (de Singly, 2016 ; Déchaux, 2014).

D'autre part, le travail que les parents mettent en œuvre n'apparaît souvent pas comme tel, y compris à leurs propres yeux. En effet, la pénétration dans la sphère familiale de ces vulgates psychologiques et psychanalytiques fait que ce travail prend aujourd'hui moins la forme d'une inculcation systématique, voire autoritaire (Duru-Bellat *et al.*, 2022 ; Gioia, 2024).

¹⁴ Si les parents concèdent à cet investissement parfois lourd et chronophage, c'est aussi en lien avec l'incertitude de la transmission culturelle (cf. plus haut).

15 La description du travail éducatif réalisé par les parents fortement doté-es en capitaux vient nuancer, sans totalement invalider, l'hypothèse bourdieusienne selon laquelle la réussite scolaire des élèves culturellement avantagé-es serait essentiellement liée à des formes de transmission culturelle osmotique « sans intention », en dehors de « tout effort méthodique et de toute action manifeste » (Bourdieu, 1966, p. 330), par le simple fait d'être plongé-es dans des univers culturellement très riches (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024).

16 Après s'être longtemps concentrées sur « les distances abyssales entre les extrémités hautes et basses de l'espace social », les sociologues établissent des distinctions plus fines, « moins impressionnantes, mais tout autant saisissantes », entre les différentes fractions de classe sociale (Lahire, 2019b, p. 11).

17 L'investissement éducatif des parents dépend aussi du regard qu'ils et elles portent sur leur scolarité ou sur le style éducatif de leurs propres parents. La socialisation familiale est aussi modulée par la trajectoire sociale et l'ancienneté des capitaux possédés par les familles. Par exemple, la protection contre les difficultés scolaires apportées aux collégiens par le diplôme de la mère est plus nette lorsque celle-ci s'inscrit dans une lignée déjà scolairement dotée. Il est en effet plus facile pour cette dernière de mettre en œuvre des pratiques favorables à la transmission du capital culturel quand elle a elle-même fait l'expérience durant son enfance (Henri-Panabière, 2018).

Enfin, si la transmission culturelle familiale se compose de pratiques éducatives, elle ne se réduit toutefois jamais à ces actions spécifiquement entreprises par les adultes dans le but d'éduquer les enfants d'une certaine manière. Les enfants héritent aussi de connaissances, compétences et dispositions culturelles par participation-collaboration à des pratiques, par observation-imitation des individus qui les entourent, ou encore par imprégnation¹⁵ (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Court et Henri-Panabière, 2012 ; Darmon, 2010). Un quotidien familial plus ou moins prévisible et structuré joue par exemple sur les capacités des élèves à maintenir leur attention durablement ou à rationaliser l'usage de leur temps face aux tâches scolaires (Henri-Panabière *et al.*, 2019 ; Lahire, 1995 ; Millet et Thin, 2005). Les processus de socialisation étant majoritairement des processus « diffus, quasiment invisible "d'influence" », ils demeurent ainsi essentiellement non conscients et implicites (Darmon, 2010, p. 17). Ils renvoient à une « incorporation », dans le sens où les produits de la socialisation s'inscrivent généralement directement dans le corps des individus. Celui-ci fonctionne alors « comme un pense-bête » (p. 17), qui active sous forme de conduites à tenir les situations d'existence qu'il a vécues dans le passé sans que l'individu ne s'en rende compte. Cette invisibilisation du processus de socialisation rend possible la naturalisation des compétences et surtout des dispositions culturelles des individus. Or, cette essentialisation participe au renforcement des processus d'incorporation. En effet, elle pousse les parents, convaincu-es qu'il est de leur devoir de s'adapter à aux dispositions de leurs enfants, à renforcer ces dernières. Par ailleurs, elle permet aux enfants de s'approprier ce qui leur est culturellement transmis comme une seconde nature, constitutive de leur identité ou de leur personnalité intrinsèque (Cayouette-Remblière *et al.*, 2024 ; Henri-Panabière, 2010a).

Cette première partie de ce numéro d'*Édurevue* nous a ainsi permis de mettre en évidence quelques éléments expliquant l'influence déterminante de la socialisation familiale dans la formation culturelle et intellectuelle des enfants. Dans la seconde partie, nous allons nous concentrer sur les opérations concrètes de la formation culturelle des individus. Nous allons voir que, selon les caractéristiques sociales des familles, cette socialisation ne prend pas la même forme, conférant d'inégaux atouts aux enfants pour leur réussite scolaire.

DES SOCIALISATIONS CULTURELLES FAMILIALES INÉGALEMENT RENTABLES SCOLAIREMENT

Dépassant le constat du singularisme de la construction sociale de chaque individu, des travaux montrent des similitudes dans la socialisation mise en œuvre par certaines familles¹⁶. En effet, les positions sociales des parents déterminent le volume ou le type de capitaux qu'ils et elles peuvent transmettre à leurs enfants. Les ressources dont ils et elles disposent définissent leurs conditions matérielles d'existence et, par conséquent, les contraintes qui pèsent sur leur socialisation. Enfin, leur position sociale façonne leurs rapports au monde et leurs catégories de perception et d'appréciation (leur définition du normal et du désirable, leur conception de l'enfance, de l'éducation et de l'école etc.) et donc leurs logiques culturelles d'éducation¹⁷ (Lahire, 2019a ; Lareau, 2024 ; Lautrey, 1995 ; Liénard et Servais, 2022 ; van Zanten, 2016).

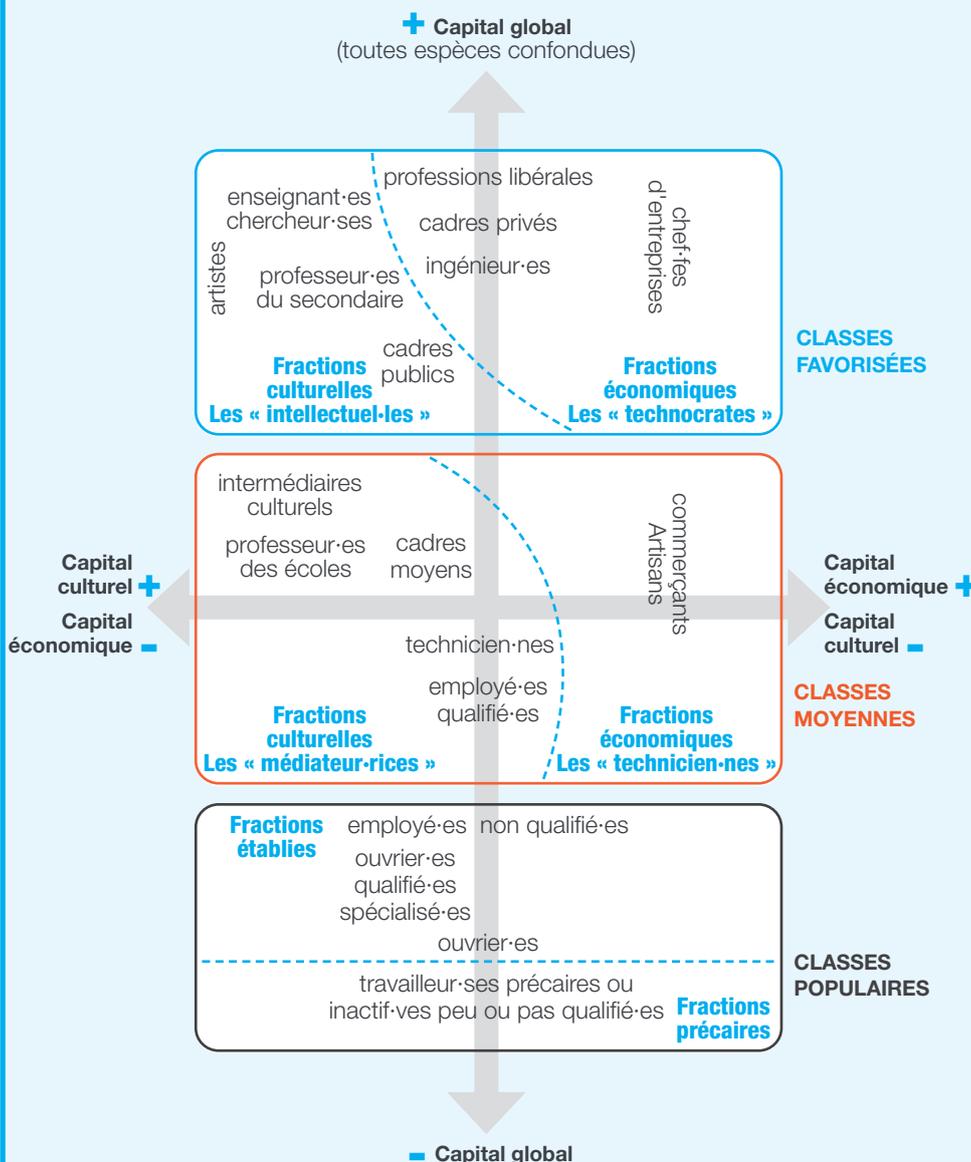
Nous avons vu dans la première partie de ce numéro d'*Édurevue* à quel point le souci de la réussite scolaire (et sociale) trame la transmission culturelle à l'œuvre dans les familles d'aujourd'hui. Dans cette seconde partie, nous verrons toutefois que lorsqu'elles appartiennent aux milieux populaires, les familles ont tendance à s'approprier de façon hétérodoxe les logiques pédagogiques scolaires et les recommandations des professionnels de l'éducation. Nous montrerons ensuite comment, à l'opposé, dans les classes moyennes et favorisées, s'observe une accumulation de pratiques

en connivence avec le mode scolaire de socialisation. Enfin, dans une troisième partie, nous verrons que ces pratiques se font cependant selon des logiques et des modalités différentes selon le type de capitaux prédominant dans les fractions de classes moyennes et favorisées¹⁸.

18 Pour faciliter la mise en évidence des différences de socialisation familiale et leur interprétation, les chercheur-es construisent souvent des idéaux types en accentuant les traits essentiels, en supprimant tout ce qui peut paraître accessoire et en simplifiant ce qu'ils et elles observent. Ainsi, dans la réalité, les familles peuvent plus ou moins correspondre aux idéaux types distingués dans cette deuxième partie. Ils peuvent en alterner ou accumuler les caractéristiques.

Classes sociales et fractions de classes sociales : de quoi parle-t-on ?

Instruments de pensée du monde social, les (fractions de) classes sociales se définissent comme des ensembles de personnes de grande dimension, pris dans une hiérarchie sociale et dans des luttes de pouvoirs. Elles regroupent des personnes qui possèdent (comparées à d'autres) le même volume et le même type de capitaux et qui partagent donc des conditions matérielles d'existence et des dispositions similaires.



Lecture : les professeur·es des écoles appartiennent aux classes moyennes puisqu'ils et elles sont moins doté·es en capitaux de toute sorte que les professeur·es de l'enseignement secondaire et supérieur, classé·es dans les classes favorisées. Ils et elles appartiennent aux fractions culturelles de la classe moyenne, puisque par comparaison avec les artisans, ils et elles sont davantage doté·es en capital culturel, mais moins en capital économique.

Source : D'après Bourdieu, 1979a ; van Zanten, 2016 et la nomenclature des PCS (Professions et catégories socioprofessionnelles) de l'INSEE.

Une appropriation hétérodoxe des logiques scolaires dans les classes populaires

Les familles populaires sont souvent accusées de manquer d'intérêt pour la scolarité ou l'éducation de leurs enfants. Les recherches montrent toutefois un véritable investissement de leur part. En effet, elles savent que ne pas jouer le jeu de l'école les stigmatise ou condamne leurs enfants à une situation plus difficile que la leur. Alors que l'échec scolaire et ses conséquences représente un risque qui plane particulièrement sur elles, elles espèrent que l'école permettra à leurs enfants pas seulement d'échapper à leur condition, mais d'améliorer celle-ci, de pouvoir faire ce qu'ils ou elles veulent. Elles attendent de l'institution scolaire qu'elle transmette des savoirs utiles pour trouver un métier et pour se débrouiller dans la vie quotidienne, loin parfois des objectifs culturels promus par d'autres groupes sociaux, dont une partie des enseignant-es (Cayouette-Remblière, 2014 ; Kakpo, 2012, 2013 ; Kakpo et Dabestani, 2019 ; Lahire, 1995 ; Périer, 2005 ; Poullaouec, 2010, 2019 ; Thin, 1998).

Du suivi distant à la surscolarisation

Les fractions des classes populaires les plus vulnérables, confrontées au chômage ou à des emplois précaires et pénibles, et parfois en situation administrative irrégulière¹⁹, connaissent des conditions d'existence très difficiles (mal-logement, nonaccès aux soins etc.), marquées par l'insécurité et l'incertitude face à l'avenir (Cayouette-Remblière, 2014 ; Denave *et al.*, 2019). Cette situation limite leurs capacités à participer quotidiennement au travail scolaire de leurs enfants, directement ou indirectement, en les empêchant notamment de développer des dispositions « au désintéressement et à la déréalisation scolastique »²⁰ (Millet et Thin, 2005, p. 38). Ayant été peu ou pas scolarisées, ne maîtrisant pas toujours le français académique, elles se sentent impuissantes face aux exercices scolaires et craignent de nuire à leurs enfants en essayant de les aider. Certaines en déduisent que c'est aux enfants de prendre en charge leur propre scolarité, leur rôle étant de leur offrir un cadre de vie favorable à l'étude. D'autres sollicitent l'entourage ou des dispositifs périscolaires pour obtenir du soutien (Ichou, 2018 ; Lahire, 2016 ; Thin, 1998).

De leur côté, les fractions établies des classes populaires, plus stables et diplômées²¹, se sentent davantage capables de satisfaire les attentes scolaires en aidant leurs enfants dans leur scolarité (Thin, 1998). Elles participent donc davantage aux devoirs, désireuses de se distinguer des fractions les plus précaires, de prouver leur respectabilité (Poullaouec, 2010) et adhérant fortement à la norme scolaire des devoirs à la maison. Toutefois, moins diplômées que les classes moyennes et favorisées, elles demeurent souvent profondément déstabilisées par les évolutions récentes du curriculum scolaire. De fait, elles ont souvent du mal à évaluer la progression scolaire de leurs enfants et à les aider dans leur travail personnel. Elles développent des représentations négatives de l'école comme ne remplissant pas ses missions²². Dès lors, dans une logique de « résistance pédagogique », elles mobilisent d'anciens manuels scolaires et des techniques d'apprentissages en décalage avec les normes scolaires actuelles (Kakpo, 2012).

19 Le droit à l'éducation est garanti à mettre entre parenthèses les urgences pratiques et temporelles les plus pressantes, se détacher des réalités et prendre leur temps comme le nécessitent les exercices scolaires qui sont, par définition, gratuits, c'est-à-dire sans autres finalités que l'apprentissage.

20 Elles éprouvent des difficultés à mettre entre parenthèses les urgences pratiques et temporelles les plus pressantes, se détacher des réalités et prendre leur temps comme le nécessitent les exercices scolaires qui sont, par définition, gratuits, c'est-à-dire sans autres finalités que l'apprentissage.

21 Les fractions établies des classes populaires exercent des métiers d'ouvriers ou d'employés non qualifiés. Elles détiennent généralement des diplômes professionnels de l'enseignement secondaire (CAP, BEP, bac professionnel). Ayant un revenu pouvant aller jusqu'au revenu médian, elles sont parfois propriétaires de leur logement, notamment d'une maison quand elles vivent éloignées des centres urbains.

22 Cette vision négative de l'école comme manquant de sérieux se « nourrit de tous les débats (ou, du moins, de ce que les parents en perçoivent) qui agitent la sphère pédagogique et la société en général et tout particulièrement de ceux portant sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et sur les difficultés persistantes que rencontre l'école pour mettre en œuvre une véritable démocratisation » (Kakpo, 2012, p. 186).

Des manières de lire en dissonance avec les attendus scolaires

L'examen de la manière dont les classes populaires accompagnent leurs enfants quand ils et elles ont de la lecture en devoirs (Kakpo, 2012) ou réalisent avec eux-elles des lectures partagées (Bonnéry, 2014, 2015a ; Bonnéry *et al.*, 2017 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015) montre qu'elles donnent des exemples et formulent des prescriptions de lecture qui entrent en dissonances avec les attendus scolaires contemporains de la lecture compréhensive et analytique :

- elles chargent l'activité de lecture d'« enjeux parasites » incitant leurs enfants à consacrer une part non négligeable de leurs ressources attentionnelles à l'oralisation du texte ou à la mémorisation orthographique des mots (Kakpo, 2012, p. 153) ;
- elles se soucient surtout de la connaissance du vocabulaire de leurs enfants et les poussent à utiliser le dictionnaire quand ils et elles lisent. De fait, elles véhiculent l'idée que la compréhension d'un texte découle uniquement et automatiquement de la compréhension de chaque mot, plutôt que de la mise en œuvre de stratégies métacognitives, consistant à prendre conscience de ces difficultés de compréhension et à revenir en arrière dans sa lecture pour chercher à surmonter une incohérence ;
- elles apprennent peu à leurs enfants à appréhender la lecture comme le fruit d'un processus autonome de construction progressive du sens. En effet, soit elles guident très peu le processus d'interprétation que l'enfant doit suivre, soit elles guident leurs enfants pas à pas sans leur laisser beaucoup d'initiatives et en les orientant principalement vers ce que l'ouvrage suggère fortement ;
- elles ont tendance à dénier l'autonomie du texte vis-à-vis du réel et à se montrer « indifférent au texte en tant que texte » (p. 176). De fait, elles transmettent difficilement une posture de lecture, attendu dans certaines situations scolaire consistant à « s'instituer en tant que sujet lecteur "second" » c'est-à-dire à opérer une sorte de décentrement de soi-même (Kakpo, 2012, p. 178).

Les classes populaires ajoutent régulièrement du travail scolaire aux devoirs, allongeant le temps consacré à ces derniers. Dans un décalage avec les logiques pédagogiques scolaires, elles comprennent « l'acquisition de connaissances comme addition de savoirs davantage que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner » (Thin, 1998, p. 165). Elles sont donc convaincues que la réussite scolaire n'est qu'une question de quantité de travail. D'autre part, parce que pour elles, se jouent « des enjeux sociaux pratiques à toutes les étapes de la scolarité des enfants » (p. 164), elles sont prises dans une logique de l'efficacité qui les pousse à être à la recherche de résultats scolaires concrets et instantanés. Elles veulent que leurs enfants retournent en classe avec des devoirs bien faits, c'est-à-dire entièrement réalisés, justes et bien présentés. En effet, pour elles,

les exercices scolaires ne sont pas constitués en « activités qui sont à elles-mêmes leur fin », dont les finalités ne se dévoilent qu'à long terme dans la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites. Ils sont constitués en exercices pour obtenir des résultats qui se traduisent dans les notes, dans le passage d'une classe à une autre, dans ce qu'ils permettent de conquérir socialement. (p. 163)

Les parents des classes populaires connaissent l'idéal scolaire de l'élève autonome. Toutefois, ils et elles ont tendance à encadrer fortement le travail scolaire à la maison. Plus leurs enfants sont en difficulté, plus ils et elles investissent cette situation. Critiques envers la pédagogie scolaire, plus exposé-es aux difficultés à l'école, ils et elles sont en effet persuadé-es que leurs enfants ne peuvent réussir seul-es. Retirant de leurs expériences scolaires et professionnelles une perception du travail comme synonyme de labeur et de pénibilité, ils et elles sont par ailleurs convaincu-es que leurs enfants doivent être contraint-es dans leurs devoirs. Ils et elles punissent donc davantage leurs

enfants en cas de mauvais résultats, interprétés comme autant de manque de travail (Kakpo, 2012 ; Thin, 1998 ; Vincent, 2000).

En cas de difficultés scolaires, les classes populaires ont ainsi tendance à s'inscrire dans une logique d'action extérieure, immédiate et court-termiste (Thin, 1998). En effet, plus elles manquent de temps ou de ressources pour comprendre le fonctionnement du système scolaire, plus elles peinent à penser des remédiations éducatives. Plus elles éprouvent des difficultés à mettre en œuvre celles préconisées par les enseignant-es, qu'il s'agisse d'agir eux-mêmes sur les blocages cognitifs de leurs enfants ou d'obtenir des dispositifs d'aide scolaire ou médico-psychologique (qui nécessitent parfois de lourdes démarches) (Garcia, 2018). Lorsque les classes populaires ne se sentent pas en mesure d'agir, elles sont plus enclines à estimer que ce travail revient à l'école et à s'en remettre aux enseignant-es (Lareau, 2024). Par ailleurs, à force d'y être confrontées, elles intériorisent une représentation des difficultés scolaires, notamment les plus profondes, comme normales, inéluctables et indépassables (Liénard et Servais, 2022).

Des loisirs avant tout pour s'amuser

Les classes populaires ont également intériorisé la faveur des professionnel·les de l'éducation pour les loisirs culturels et éducatifs. Voulant s'approprier les enjeux d'apprentissages et scolaires et démontrer leur bonne volonté éducative, elles cherchent à proposer ce genre de loisirs à leurs enfants (Giraud, 2024 ; Kakpo, 2013). Toutefois, plus elles sont précaires, moins elles disposent des ressources temporelles et mentales pour le faire. N'ayant pas un important budget à consacrer aux loisirs, elles dépendent de leur proximité avec les lieux de culture, ainsi que d'une offre culturelle collective gratuite ou très peu coûteuse (parc, piscine etc.) (Laillier *et al.*, 2019 ; Mennesson *et al.*, 2019). Vivant parfois dans des logements exigus, n'ont toujours pas la place de multiplier les livres, jeux et jouets autant que d'autres. Enfin, éloignées des formes culturelles dominantes et légitimes, elles développent le sentiment de ne pas être à leur place dans des institutions comme le musée ou le théâtre et de ne pas en maîtriser les savoirs pratiques et les procédures (Thin, 1998). Les classes populaires peinent surtout à conférer des intentions pédagogiques à d'autres loisirs qui entretiennent des liens moins évidents avec la réussite scolaire que la lecture (Bernstein, 1975 ; Vincent, 2000). Ainsi, si les classes populaires les plus dotées achètent parfois des jeux Montessori²³ parce qu'ils sont « à la mode » ou qu'ils leur sont conseillés par l'enseignant-e ou l'orthophoniste pour pallier à ou anticiper des difficultés de leurs enfants, elles en font toutefois un usage « peu ou pas réflexif » et remettent rapidement ces jeux qui leur apparaissent « fastidieux et trop scolaires » (Giraud, 2024, p. 46).

Les classes populaires ont tendance à considérer que l'enfance doit être laissée libre de contraintes, qui viendront plus tard et seront alors bien assez lourdes. C'est pourquoi, à leurs yeux, les moments de loisir doivent d'abord être des moments de relâche, « indemne de tout travail, y compris pédagogique » qu'elles opposent au plaisir (Thin, 1998, p. 100). Elles instaurent une séparation nette entre le scolaire et l'extrascolaire. Les sorties en famille, au parc ou au centre commercial, visent à permettre aux enfants de se défouler et à se détendre entre parents et enfants. De même, partager des moments de loisirs avec leurs enfants à la maison signifie d'abord s'amuser au travers de jeux de chatouilles ou de bagarres²⁴, ou bricoler et jardiner ensemble, plutôt que réaliser une partie de jeux de société qui suppose le maniement de règle de jeu ou de raisonnement logique (Laillier *et al.*, 2019 ; Thin, 1998). L'absence d'intention pédagogique ne signifie pas que les enfants n'apprennent rien lors de ces moments. Toutefois, la nature de ce qu'ils et elles apprennent, ainsi que la manière dont ils et elles apprennent, c'est-à-dire sans que cela soit identifié comme élément de savoir, fasse l'objet d'une verbalisation didactique ou d'une généralisation par les parents, est scolairement peu rentables (Henri-Panabière, 2013 ; Lareau, 2024 ; Thin, 1998).

Quand ces familles inscrivent leurs enfants dans une activité extrascolaire, il s'agit plus souvent d'une activité sportive qu'artistique, pratiquée de manière modérée dans des associations locales ou des MJC²⁵ (Mennesson *et al.*, 2019). Elles composent davan-

23 Les jeux Montessori se revendiquent de la filiation à la pédagogue italienne Maria Montessori. Ce sont généralement des jeux d'éveil ou éducatifs, qui favorisent le développement moteur, intellectuel, sensoriel ou social et l'autonomie de l'enfant (Giraud, 2024 ; Kilic et Oller, 2024).

24 Les bagarres valorisent la force et la résistance physiques, contribuant à la socialisation masculine au sein des classes populaires (Thin, 1998).

25 Il arrive toutefois que la pratique sportive soit investie de manière plus compétitive chez les garçons. (Mennesson *et al.*, 2019)

tage que les autres parents la malle à jouets de leurs enfants de jeux récréatifs, qui ont pour but la détente et l'amusement (Vincent, 2000). Par ailleurs, bien qu'au fait des discours sur les « dangers » des écrans, elles les limitent moins. 48 % des enfants âgés de 3 à 4 ans scolarisés en petite section en 2021 dont la mère n'est pas diplômée jouent sur les écrans contre 15 % des enfants dont la mère est diplômée d'un bac + 4. 55 % des enfants d'ouvrier-es non qualifié-es regardent régulièrement des écrans, contre 42 % des enfants de cadres et de chef-fes d'entreprise. Or, « à caractéristiques sociodémographiques équivalentes, les élèves qui jouent régulièrement sur des écrans les jours d'école ont des scores en langage inférieurs de 22 points d'écart-type, de 14 points en mathématiques et de 12 points en compétences transversales », même si les écarts s'atténuent lorsque l'usage des écrans est encadré et complété par d'autres activités (DEPP, 2025, p. 1).

Des obstacles à la transmission de goûts et d'habitudes envers des loisirs cultivés

Les classes populaires ont profondément intégré le statut de « bien scolaire rentable » de la lecture. Elles achètent des livres à leurs enfants et réalisent avec eux-elles des lectures partagées.

Certaines familles ont si bien intégré cette idée qu'elles procèdent, par souci de maximiser les chances de réussite de leurs enfants, à une forme de « rescolarisation » de la lecture cursive, cette lecture personnelle prescrite par les enseignant-es hors du temps de classe, dans l'optique de rendre l'activité moins scolaire aux yeux des enfants, de l'inscrire dans le cadre du plaisir et du désintéressement. En effet, à l'opposé de ces logiques, elles peuvent obliger leurs enfants à lire un certain nombre de pages en mettant en avant les bénéfices scolaires, voire socio-économiques qu'ils ou elles pourront en tirer (pour mieux écrire, par exemple). D'autres, à l'inverse, « déscolarisent » complètement la lecture cursive, encadrant de manière très souple cette activité, ne percevant pas les bénéfices scolaires que tireraient leurs enfants de la lecture de bandes dessinées par exemple.

Quel que soit le mode d'encadrement adopté par les parents, ils et elles risquent d'empêcher leurs enfants de développer des appétences et des habitudes pour la lecture scolairement valorisées (Kakpo, 2012). Cela est d'autant plus probable qu'étant eux-elles-mêmes de faibles lecteur-rices, ils et elles ont peu susceptibles de transmettre ces habitudes par l'exemple qu'ils et elles donnent à voir à leurs enfants (Lahire, 1995; Renard, 2011). Par ailleurs, ils et elles estiment que les goûts et habitudes culturelles sont des éléments sur lesquelles ils et elles n'ont pas prises (Garcia, 2018 ; Lareau, 2024).

26 Les classes moyennes exercent des emplois de petits indépendants, de professions intermédiaires de la fonction publique, de technicien ou de cadre intermédiaire. Elles détiennent au minimum le baccalauréat, très souvent un diplôme de l'enseignement supérieur court spécialisé (BTS, DUT, BUT), ou de filières universitaires non sélectives (Bertrand *et al.*, 2019).

Une pédagogisation du quotidien dans les classes moyennes et favorisées

Bien plus que les classes populaires, les classes moyennes²⁶ et favorisées²⁷ perçoivent leurs enfants comme des projets en cours de développement. Elles constituent leurs enfants comme des êtres à éduquer devant faire l'objet d'une action pédagogique spécifique (Henri-Panabière, 2013 ; Lareau, 2024). Elles considèrent que la réussite scolaire et plus largement l'éducation des enfants, nécessitent une collaboration étroite entre enseignant-es et parents (Vincent, 2000). S'engageant dans une « hyper-parentalité », elles instaurent une continuité éducative entre les mondes scolaire et familial (Dubet et Duru-Bellat, 2024). Elles structurent ainsi quasi l'ensemble de leur vie familiale autour du succès scolaire et, plus généralement, du développement des opinions, intérêts et compétences de leurs enfants (Lareau, 2024).

27 Les classes favorisées occupent des situations professionnelles très qualifiées, dominantes et stables (cadre supérieur, avocat, ingénieur, médecin, universitaire, direction financière, direction des ressources humaines, chef d'entreprise etc.). Elles détiennent un niveau de diplôme élevé (équivalent ou supérieur à un bac+5), acquis dans des cursus sélectifs. Elles vivent dans des espaces confortables, sont propriétaires de leur logement, voire multipropriétaires, notamment dans l'entre soi privilégié des centres urbains. Encore plus que les classes moyennes, elles sont rarement confrontées dans leur vie à la précarité (Laillier et Mennesson, 2019).

28 Pour obtenir des conseils éducatifs, les mères de milieux favorisés se tournent plus facilement vers des professionnel·les de l'éducation que les mères de milieux populaires, qui font plutôt confiance aux membres de leur entourage ou à leur propre expérience. Les premières adhèrent davantage à une logique de légitimité professionnelle ou scientifique qu'à une logique de validation pratique en raison de leur proximité sociale avec les prescripteur·rices savant·es, de la diffusion sur un mode scolaire des théories et normes savantes, ou de leur trajectoire scolaire et professionnelle qui les incitent à « réactualiser [leurs] connaissances afin d'améliorer [leurs] compétences » (Gojard, 2010, p. 188-189).

29 50 % des couples constitués d'un enseignant et d'une profession intermédiaire, 47,2 % des couples composés de deux enseignants et 38 % des couples comprenant un cadre déclarent n'être satisfaits qu'à condition que l'enfant soit en tête de classe, contre 27 % des parents en moyenne (Lasne, 2018).

On observe toutefois de ce point de vue des variations d'intensité dans un continuum allant des fractions économiques des classes moyennes, aux fractions culturelles des classes moyennes aux classes favorisées. En effet, plus les familles sont à l'abri des nécessités économiques, plus elles peuvent se libérer de l'énergie, mais aussi du temps, en déléguant notamment une partie des tâches ménagères, pour s'investir dans leur rôle éducatif. Plus elles disposent de moyens matériels (dont des logements vastes et confortables) pour multiplier les loisirs pédagogiques. Plus les parents et surtout les mères, détiennent un capital culturel et scolaire important et ancien (i.e. qui s'accumule sur plusieurs générations), plus leur action dans la sphère éducative revêt un caractère professionnel. Ces familles sont plus susceptibles d'être informées, voire de mobiliser dans leur propre travail, des théories et normes des professionnel·les du développement, de la psychologie et l'éducation de l'enfant²⁸, d'avoir intériorisées les logiques pédagogiques scolaires et de connaître les enjeux de la transmission culturelle familiale dans la réussite scolaire (Chamboredon et Prévot, 1973 ; Court, 2024). Si les classes moyennes s'autocontraignent à acquérir la culture légitime, les classes culturellement favorisées ont acquis un rapport d'évidence, d'aisance et de familiarité envers celle-ci (Bourdieu, 1979a). Enfin, plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus les familles ont confiance dans les capacités de réussite scolaire de leurs enfants et dans leur propre capacité à les faire réussir. Elles envisagent la scolarité de leurs enfants sur le long terme, se montrant plus ambitieuses et exigeantes²⁹, et visent une forme d'excellence qui dépasse le cadre scolaire.

Un accompagnement à la scolarité expert

Plus les parents ont eu un parcours scolaire ou exercent un métier qui leur a permis d'acquérir d'importantes connaissances académiques ainsi qu'une maîtrise fine du curriculum scolaire, plus ils mettent en œuvre un suivi de la scolarité de leurs enfants que l'on peut qualifier d'« expert » (Kakpo et Rayou, 2018).

Les parents enseignants cherchent ainsi en permanence à évaluer précisément les acquis de leur(s) enfant(s), ainsi qu'à diagnostiquer les raisons et les effets de leurs difficultés. Pour cela, ils et elles analysent scrupuleusement leurs productions scolaires ou les soumettent à des épreuves répétées, demandant par exemple de reformuler leurs leçons ou de justifier leur réponse.

S'ils ou elles identifient des besoins, ils ou elles réexpliquent les contenus non assimilés et aident à mémoriser une leçon. Ils et elles apprennent à leurs enfants à travailler avec méthode, en planifiant et rationalisant leur temps de travail personnel. Ils et elles leur enseignent aussi à identifier les enjeux d'apprentissage, contextualiser ou remobiliser des notions et à établir des liens entre les apprentissages.

À l'opposé des classes populaires, ils et elles tentent, par une action pédagogique de tous les instants et sur le long terme, d'anticiper les exigences des niveaux scolaires ultérieurs et l'apparition de difficulté chez leurs enfants. Quand ils et elles perçoivent une faiblesse, ils et elles agissent avant que celles-ci n'aient de conséquences scolaires (Kakpo et Rayou, 2018). Davantage encore que les fractions établies des classes populaires, ils et elles se sentent autorisé·es et capables de mener une action éducative afin de remédier aux difficultés rencontrées par leurs enfants ou de pallier à ce qu'ils ou elles perçoivent être des défaillances du système scolaire (Kakpo, 2012 ; Kakpo et Rayou, 2018). Ils et elles ont plus facilement recours à des praticiens médico-psychologiques (Lignier, 2012). Leurs interventions portent davantage leur fruit, puisque davantage en adéquation avec les logiques scolaires (Garcia, 2018).

Exploiter le temps libre de l'enfant pour prolonger les apprentissages scolaires

Plus que les classes moyennes, les classes favorisées sont convaincues que leurs enfants peuvent aller plus loin ou plus vite que le curriculum scolaire. Elles consolident,

prolongent, approfondissent et parfois anticipent les apprentissages scolaires de leurs enfants. Souhaitant développer, de manière plus générale, les connaissances et compétences culturelles et intellectuelles de leurs enfants, elles se saisissent de chaque opportunité et exploitent toutes les possibilités du temps libre de leurs enfants à cette fin. Ces dernier-es semblent alors plongés dans un continuum éducatif qui les stimule en permanence. Ils et elles vivent des expériences scolairement valorisées qui leur permettent d'acquérir des contenus culturels très légitimes (Kakpo, 2019 ; Kakpo et Rayou, 2018 ; Renard *et al.*, 2019 ; Vincent, 2000).

Cultiver les talents verbaux des enfants

Contrairement aux classes populaires, les classes moyennes et supérieures cherchent au quotidien, avec d'autant plus de force qu'elles sont dotées en capital culturel, à travailler les compétences langagières de leurs enfants. Elles sollicitent en permanence leur parole et les exposent à un flux langagier intense. Elles leur chantent des comptines et leur lisent des histoires dès les premiers mois de leur vie. Elles les invitent à mettre leur expérience en récit et les encouragent à verbaliser leurs émotions. Elles engagent des discussions avec eux-elles sur l'actualité, l'histoire ou les phénomènes physiques qui les familiarisent avec l'expression assumée d'opinions (politiques, religieuses, etc.) ou la critique de discours d'autorité. Elles accordent une place importante à la discussion et à la négociation avec leurs enfants dans leur prise de décision. Elles pratiquent l'humour avec eux-elles à l'aide d'histoires drôles, jeux de mots, charades et devinettes, plus fréquents, divers et complexes que les classes populaires. Elles leur expliquent davantage les procédés qui les sous-tendent tels que l'ironie. Elles les initient aux langues étrangères scolairement et professionnellement rentables, en les faisant visionner par exemple des programmes audiovisuels en anglais (Bois *et al.*, 2019 ; Lasne, 2018 ; Woollven *et al.*, 2019 b, 2019a).

Par ailleurs, elles reprennent les erreurs linguistiques commises par leurs enfants, tout en leur objectivant les règles de prononciation, grammaire, conjugaison ou syntaxe (Court, 2024). Elles multiplient, très précocement, différents jeux et interactions (petit bac, scrabble junior, échanges autour du clavier d'ordinateur ou de lettres/mots observés sur des emballages, affiches, etc.) qui favorisent l'entrée dans le déchiffrage et une connaissance du principe alphabétique³⁰ (Gioia, 2024). Elles vérifient la compréhension par leurs enfants du sens des mots et reformulent ce qu'ils viennent de dire avec un vocabulaire plus précis (Montmasson-Michel, 2018).

Les enfants ainsi socialisé-es acquièrent un important « capital linguistique » (Bourdieu et Passeron, 1970) ou un « code linguistique élaboré » (Bernstein, 1975). Ils et elles incorporent en effet un important vocabulaire, un usage normé de la langue, une connaissance de ses règles et des registres de langage, mais aussi une capacité à porter un regard réflexif sur leur langage. Or, de telles pratiques parentales et de telles connaissances et compétences linguistiques sont positivement corrélées avec une réussite scolaire. Elles sont en effet favorables au développement d'un bon niveau de lecture et d'écriture, de capacités de compréhension et de raisonnement plus générales, et d'une aptitude à interagir efficacement dans des contextes institutionnels ou face à des adultes en position de pouvoir (Écalle *et al.*, 2022 ; Gaussel, 2014b ; Gioia, 2024 ; Woollven *et al.*, 2019b, 2019a).

30 La compréhension qu'un mot est composé de lettres, associations de graphies et de sons dépendantes des lettres environnantes.

Les fractions culturelles des classes moyennes et davantage encore les classes favorisées, remplissent, voire optimisent le quotidien de leurs enfants par de nombreux loisirs éducatifs et culturels légitimes (Laillier *et al.*, 2019 ; Lareau, 2024). En effet, ces dernières partagent un certain nombre de croyances quant aux bienfaits de ces loisirs pour la scolarité des enfants, mais aussi pour leur développement, leur bien-être et leur sociabilité. Contrairement aux classes populaires, elles ont hérité de leur parcours scolaire et

31 75 % des enfants d'enseignants pratiquent au moins une activité culturelle, contre 71 % des enfants de cadres. 13,5 % des enfants d'enseignants pratiquent trois activités contre 5,5 % des enfants de cadres (Lasne, 2018). La multi activité concerne peu les classes populaires (Laillier *et al.*, 2019).

32 Plus dotées économiquement, les classes favorisées inscrivent leurs enfants dans des institutions plus sélectives et prestigieuses que les classes moyennes. Par exemple, elles privilégient la pratique extrascolaire de la musique dans le cadre du conservatoire (Laillier *et al.*, 2019).

33 Calquant l'organisation spatiale de leur logement sur celle de l'école, elles aménagent de coins dédiés aux jeux, aux jouets et aux livres enfantins dans l'espace commun. Elles valorisent les compétences et apprentissages scolaires de leurs enfants, en affichant leur production et notamment leurs dessins (Laillier *et al.*, 2019).

professionnel et de leurs conditions d'existence, la conviction que l'on peut apprendre en s'amusant (Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Prévot, 1973 ; Vincent, 2000).

Les classes favorisées obligent leurs enfants à avoir des activités extrascolaires en club ou association³¹, et les inscrivent à davantage d'activités³² (Laillier *et al.*, 2019 ; Mennesson *et al.*, 2019). Elles sont trois fois plus nombreuses que les milieux populaires à acheter des jouets éducatifs (jeux de société, scientifiques, créatifs, de construction, etc.). Plus généralement, elles entourent davantage leurs enfants de biens culturels destinés à favoriser l'épanouissement moral et intellectuel : lectures, activités manuelles, créatives, mappemonde, abécédaire, etc. (Vincent, 2000)³³. Durant les weekends et les vacances, elles visitent en famille des sites historiques, des expositions ou des musées, assistent à des spectacles et des concerts, voyagent dans des régions ou des pays étrangers (Laillier *et al.*, 2019).

Par ailleurs, les familles fortement dotées en capitaux et surtout en capital culturel, transforment les activités non éducatives, « les échanges, mais aussi les situations les plus ordinaires de la vie quotidienne en véritables dispositifs pédagogiques destinés à mettre à l'épreuve et à stimuler les compétences de leurs enfants » (Kakpo, 2019, p. 184). Une balade en famille est prétexte à l'apprentissage du nom ou des caractéristiques des plantes (Liénard et Servais, 2022). Lorsqu'elles participent à un atelier musical destiné à des enfants de 0 à 3 ans, elles mettent en avant ses dimensions d'initiation à la pratique musicale savante, scolarisant davantage l'activité que les classes populaires, qui insistent plutôt sur les dimensions occupationnelles et récréatives de cette activité (Bois, 2013). Elles font en sorte que leurs enfants regardent essentiellement des dessins animés ou des programmes éducatifs, en ayant recours aux DVD, replay ou streaming et donc en privilégiant des œuvres choisies à l'avance au flux télévisuel (certaines allant jusqu'à refuser d'avoir un poste de télévision).

Les classes moyennes et favorisées limitent généralement strictement le temps que leurs enfants passent devant les écrans, cherchant à ce que ceux-ci se tiennent à distance des activités qu'elles jugent peu intéressantes, avilissantes, voire dangereuses (DEPP, 2025 ; Laillier *et al.*, 2019). Parallèlement, elles consentent à de nombreux efforts pour favoriser l'investissement de leurs enfants dans des activités qu'elles jugent intéressantes. Elles proposent à leurs enfants de jouer avec eux ou répondent à leurs sollicitations parce que cela leur permet d'orienter leurs enfants vers des jeux de société ou du dessin (Kakpo, 2019).

Lire pour stimuler des capacités de raisonnement et de compréhension

Les familles populaires achètent principalement des livres, via les réseaux de la grande distribution, qui plaisent à leurs enfants, qui soient le support d'apprentissage notamment de manière de se comporter dans des situations de la vie quotidienne, qui véhiculent une « belle » morale et qui ressemblent à ceux qu'elles ont connus enfants. C'est-à-dire essentiellement des ouvrages aux trames narratives simples et explicites. Dans les classes moyennes et favorisées conniventes avec la culture artistique et les prérequis des nouvelles formes scolaires, ce type d'ouvrage s'apparente plutôt à des récits patrimoniaux qui permettent aux enfants d'élaborer une culture littéraire. Ceux-ci sont beaucoup moins nombreux que les ouvrages où les contenus implicites sont plus importants. Pour être compris, ces derniers requièrent que le lecteur décode le sens à l'aune de différents indices disséminés dans les images et « blancs du texte », articule des éléments narratifs ou confronte le récit à d'autres connaissances culturelles. Éprouvant du dédain envers la littérature didactique et moralisatrice, ces familles estiment que la littérature doit être abordée dans ses fonctions poétique, imaginaire, esthétique et réflexive. Elles choisissent davantage les lectures de leurs enfants en se fondant sur leur connaissance d'auteurs ou de collections, ou sur les conseils de libraires spécialisés ou bibliothécaires (Bonnéry, 2014, 2015a ; Bonnéry *et al.*, 2017 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015).

Par ailleurs, plus les parents sont doté-es en capital culturel, plus ils et elles enseignent à leurs enfants à s'interroger sur le sens, pas forcément univoque, de leur lecture. Par des remarques, questions ouvertes, regards insistants, etc., ils et elles invitent leurs enfants à formuler, réviser et justifier des hypothèses interprétatives à partir de ce qui est lu ou vu, mais aussi d'autres lectures ou expériences. « Leur manière de lire encourage [...] les allers et retours entre les moments d'adhésion au suspens et à l'humour et les moments de prise de distance par un prélèvement d'indices qui sert à revenir à nouveau à l'histoire pour mieux y adhérer avec une grille de lecture enrichie. » (Bonnéry, 2015, p. 207)

Ces lectures favorisent « ce que Bakhtine nomme des postures "exotopiques" (en extériorité du récit et des personnages) et des "raisonnements polyphoniques" (donner un sens d'ensemble conjuguant les voix du narrateur, des personnages, des images...) » scolairement valorisées (Bonnéry *et al.*, 2017, p. 95). Elles sont, comme les pratiques détaillées au précédent encadré, elles aussi favorables à une réussite scolaire plus générale.

Modeler les dispositions culturelles des enfants

La culture fait l'objet d'une importante valorisation symbolique et effective dans les familles fortement dotées en capitaux. En effet, contrairement aux classes populaires, les classes moyennes et favorisées sont convaincues qu'elles peuvent façonner les dispositions de leurs enfants et réalisent donc tout un travail en ce sens, leur transmettant des (leurs) goûts et habitudes culturelles. Si elles affectionnent les loisirs culturels et éducatifs, c'est parce qu'à leurs yeux, ils stimulent de manière douce et indirecte, sans en avoir l'air, diverses connaissances et compétences et véhiculent, de fait, une disposition au plaisir d'apprendre, qu'elles jugent essentielle à la réussite scolaire et sociale (Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Prévot, 1973 ; Vincent, 2000).

Ces familles construisent également les capacités d'autonomie et d'autocontrainte de leurs enfants à travers diverses formes d'étayages. Elles laissent leurs enfants faire l'épreuve des difficultés du travail scolaire, mais les accompagnent à y faire face, tout en s'en désengageant progressivement (Kakpo et Rayou, 2018). Contrairement aux classes populaires, elles ne cherchent pas à ce que leurs enfants obéissent immédiatement et sans discuter, en témoignage d'un respect des adultes et d'un ordre hiérarchique. Pour elles, leurs enfants doivent en effet apprendre à anticiper les conséquences de leurs actions et surtout comprendre qu'un comportement, dont le travail scolaire, vise plus leur propre intérêt que la satisfaction des adultes. Ainsi, contrairement aux classes populaires, elles n'exercent pas leur autorité en donnant des ordres courts et clairs, ou en ayant recours aux menaces ou aux punitions et en agissant avant tout en réaction à une situation. Se situant davantage dans une action à long terme, très empreinte des logiques scolaires, elles établissent en amont des règles fixes (par exemple au sujet des heures de repas ou de coucher), les instrumentent (via l'usage de réveils ou de montre par exemple), les énoncent clairement (en ayant parfois recours à des affichages de règles, de rituels ou d'emplois du temps comme à l'école), les expliquent et les justifient (Bois *et al.*, 2019 ; Durler, 2015 ; Lareau, 2024 ; Lasne, 2018 ; Liénard et Servais, 2022 ; Rayou, 2024 ; Thin, 1998).

Les classes moyennes et favorisées sont aussi soucieuses de stimuler le goût de l'effort scolaire chez leurs enfants : ils obligent leurs enfants à faire leurs devoirs avant de jouer ou à terminer leur cahier de vacances (Garcia, 2018). Faisant preuve de « bonne volonté culturelle », les classes moyennes construisent des dispositions ascétiques, mais aussi de conformité aux normes culturelles et scolaires. Les classes favorisées transmettent plutôt un goût de l'effort synonyme de plaisir (intellectuel) et donc un rapport au travail plus « enchanteur et enchanté » (Liénard et Servais, 2022, p. 210).

Fractions de classes moyennes et favorisées : des atouts distincts face à la compétition scolaire

Les parents de classes moyennes et supérieures ne se distinguent pas seulement par l'intensité avec laquelle ils et elles deviennent des « coachs scolaires » (Dubet et Duru-Bellat, 2024). En effet, selon qu'ils et elles détiennent davantage de capital culturel ou économique, ils et elles ne pédagogisent pas le quotidien de leurs enfants de la même manière.

Dans les fractions économiques : rentabilité et culture scientifique

Dans les fractions économiques des classes moyennes et supérieures, les parents ont accompli des études ou exercent des métiers dans les champs des sciences expérimentales, de l'industrie et des techniques, de la gestion, du management ou du commerce. Par comparaison avec les fractions culturelles, elles entretiennent un rapport plus distant et ambivalent à la culture artistique et littéraire la plus classique, ainsi qu'à l'institution scolaire. Elles considèrent les loisirs culturels comme des instruments à la fois de détente et utiles à scolarité, comme les classes populaires. Toutefois, plus elles sont assurées scolairement et culturellement ou s'inscrivent dans une trajectoire d'ascension sociale, plus elles appréhendent les loisirs et les savoirs culturels comme des outils de distinction à rentabiliser au profit de la réussite voire de l'excellence scolaire, professionnelle et sociale de leurs enfants et de la leur. Plus ces savoirs et loisirs relèvent d'une forme de nécessité normative qu'elles s'imposent (Giraud, 2024 ; Laillier *et al.*, 2019).

Des lectures « aisées-motivantes »

Les fractions économiques des classes moyennes et favorisées estiment que, si la réussite scolaire passe par une habitude de la lecture-plaisir, une approche trop intellectualisée et scolaire du livre peut néanmoins décourager. Elles manifestent de l'intérêt pour des ouvrages qui sollicitent des postures très réflexives, mais ne les mobilisent pas systématiquement. Le rituel de la lecture avant le coucher est avant tout compris comme un moment de plaisir et de calme autour de l'histoire lue plus que de stimulation intellectuelle. Il n'y a donc « pas une systématisme dans la sollicitation de [...] postures réflexives ni sur les références culturelles à transmettre » (Bonnéry, 2015, p. 209-210).

Ces lectures partagées se situent donc à mi-chemin entre les lectures « oralisantes » et « restitutives » des familles populaires et les lectures « cultivées-élaboratives » des familles fortement dotées en capital culturel et scolaire, distinguées plus haut (Bonnéry, 2014, 2015 ; Bonnéry *et al.*, 2017 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015).

Par ailleurs, pour ces familles, les lectures se doivent de répondre à des questions et de permettre des découvertes notamment dans le domaine des sciences. Elles envisagent l'écrit comme une médiation, comme la condition d'accès à d'autres savoirs scolaires (Woollven *et al.*, 2019a).

Comme dans les classes populaires, dans les fractions économiques des classes moyennes et favorisées, les pratiques d'enrichissement des devoirs prennent d'abord la forme d'un travail scolaire supplémentaire : exercices tirés de manuels ou de cahiers de vacances, visionnage de vidéos sur des sites internet éducatifs, etc. Une partie des loisirs que ces fractions proposent à leurs enfants, tels des jeux et jouets

Montessori, sont très scolaro-centrés. À la différence des classes populaires, les fractions économiques ne cherchent cependant pas qu'à combler les lacunes supposées de l'école. Plus elles sont dotées en capitaux, plus elles cherchent à prendre de l'avance sur les réquisits scolaires, accroître le potentiel de leurs enfants et donc leurs chances scolaires (Giraud, 2024 ; Laillier *et al.*, 2019). Les « technocrates »³⁴ encore plus que les « technicien·nes »³⁵ ont recours aux cours particuliers et aux séjours linguistiques à l'étranger (van Zanten, 2018).

Dans les fractions économiques des classes supérieures davantage que des classes moyennes, la maximisation éducative du temps des enfants découle d'un souci que les enfants ne demeurent pas improductif·ves, mais restent en permanence occupé·es et stimulé·es (Dousson, 2024). Dans une logique de reproduction sociale, elles valorisent plus que toutes les autres familles les dispositions au dépassement de soi et des autres, à la performance, à la productivité et au leadership. Celles-ci fondent en effet leur statut social et leur éthos professionnel. Par conséquent, la socialisation sportive des enfants de « technicien·nes » et encore plus de « technocrates » est à la fois plus précoce, prolongée et intensive que dans les fractions culturelles. Elle revêt également plus souvent un caractère obligatoire. Les parents consacrent une partie importante de leur temps libre à suivre leurs enfants dans ces activités ou à s'entraîner avec eux de manière informelle. Ils et elles pratiquent fréquemment de nombreux sports en famille, notamment le ski. Ils et elles mettent davantage l'accent sur les dimensions compétitives et agnostiques des activités de leurs enfants et privilégient des modes d'encadrement valorisant la rigueur et la discipline. Réalisant un « véritable travail émotionnel » « pour soutenir la participation sportive de leurs enfants » (Menesson *et al.*, 2019, p. 1130), ils et elles les encouragent en cas de baisse de motivation, les conseillent pour progresser, les encouragent à aller plus loin (Bertrand et Mennesson, 2023 ; Laillier *et al.*, 2019 ; Mennesson *et al.*, 2016, 2019 ; Mennesson et Julhe, 2012 ; van Zanten, 2018b).

Enfin, les parents les plus familier·es des sciences dures ou ingénieur·es de formation promeuvent fortement le goût de la démarche scientifique, de comprendre et de résoudre des problèmes mathématiques, logiques ou techniques (Laillier *et al.*, 2019). Plus que les autres parents de classes moyennes et favorisées et surtout que les classes populaires, ils et elles proposent à leurs enfants de compter divers objets, de payer pour faire des achats, de peser des aliments, de réaliser/trier des collections, de comparer des grandeurs et d'autres jeux d'entraînement positivement corrélés aux performances scolaires en arithmétiques (Girard *et al.*, 2021, 2022). Ils et elles transmettent de fait à leurs enfants une culture de plus en plus valorisée scolairement (Draelants et Ballatore, 2014), tout comme les parents fortement utilisateurs du numérique (Fenoglio, 2021). Se situant entre les classes populaires et les fractions culturelles en temps passé devant les écrans, les fractions économiques font un usage individualisé et éclectique de ceux-ci (Diter et Octobre, 2022).

Dans les fractions culturelles : s'épanouir par la culture artistique et littéraire

Dans les fractions culturelles, les parents ont accompli des études ou exercent des métiers inscrits dans les champs artistique, culturel ou éducatif. À classe sociale équivalente, ces fractions pédagogisent davantage le quotidien de leurs enfants. Le capital culturel occupent en effet une position centrale dans leur position sociale. Leur emploi du temps professionnel, autant que leurs arbitrages dans la gestion du temps, leur permettent généralement de se rendre fréquemment disponibles pour leurs enfants (Chenu, 2002 ; Lasne, 2018 ; Letrait et Salane, 2015)³⁶.

Ces parents placent la culture artistique et littéraire au centre de leurs loisirs, de leur style de vie³⁷ mais aussi de leur éducation. Pour elles, les activités culturelles, au sens le plus strict du terme, ne sont pas seulement utiles à une culture générale ou de bons exercices parascolaire (Bonnéry *et al.*, 2017).

34 et 35 Voir schéma de l'encadré « Classes sociales et fractions de classes sociales : de quoi parle-t-on ? » page 9

36 Par exemple, les enseignant·es exercent des professions « privilégiées » sur le plan temporel. Ils et elles sont sur leur lieu de travail sur des durées plus courtes et disposent de plus de vacances que la plupart des autres salarié·es. Mais surtout, ils et elles bénéficieraient d'une plus large autonomie dans l'usage de leur temps, travaillant plus souvent que les autres diplômé·es, entre 20 h et minuit. De fait, ils et elles sont présent·es environ 2 heures de plus à leur domicile, pour une journée quelconque (travaillée ou non), que les non-enseignant·es. (Letrait et Salane, 2015).

37 Les enseignant·es ont environ trois fois plus de chances que les non-enseignant·es d'avoir déclaré au moins trois pratiques culturelles (parmi le cinéma, l'opéra, les concerts, les expositions, la bibliothèque ou une pratique artistique) au cours du mois précédent que les diplômé·es non-enseignant·es (Salane et Letrait, 2018).

38 Les enseignant-es lisent en moyenne 25 minutes par jour, contre 17 minutes pour les non-enseignant-es.

Transmettre le plaisir et l'habitude de lire

Grandes lectrices³⁸, les fractions culturelles des classes moyennes et surtout supérieures multiplient, plus que toutes les autres familles, les pratiques de familiarisation, d'accompagnement et d'encouragement à la lecture auprès de leurs enfants.

En effet, si le nombre de livres que possèdent les enfants âgés de 4 à 8 ans « peut être réduit de 2 à 5 dans les familles les plus précarisées économiquement et culturellement », il « passe à plusieurs dizaines chez la plupart des enfants de cadres et atteint souvent la centaine pour certaines familles [...] d'enseignants, de travailleurs du secteur culturel, de cadres ayant fait des études littéraires et artistiques » (Bonnéry *et al.*, 2017, p. 84). Ces dernières offrent plus fréquemment des livres en cadeau (en ayant recours au marché du livre d'occasion pour pallier aux contraintes financières) et se rendent plus souvent à la bibliothèque.

Par ailleurs, elles lisent plus précocement, plus régulièrement et davantage d'histoires à leurs enfants le soir que les autres familles. Elles poursuivent également les lectures partagées plus longtemps, souvent bien après que leurs enfants sachent déchiffrer (Bonnéry *et al.*, 2017).

39 38 % des enfants de deux enseignant-es apprennent la musique contre 31 % des enfants de deux cadres. (Lasne, 2018).

Elles tiennent à ce que leurs enfants prennent l'habitude d'avoir des activités extrascolaires artistiques en grand nombre. Elles les inscrivent plus souvent à la musique³⁹. Par ailleurs, convaincues de l'importance de l'activité physique pour le bien-être et le développement psychomoteur, elles privilégient des activités physiques et sportives avec une dimension artistique, telles que la danse ou du cirque (Bertrand et Mennesson, 2023 ; Mennesson *et al.*, 2016, 2019 ; Mennesson et Julhe, 2012 ; van Zanten, 2018). Ces familles valorisent les connaissances et l'ouverture culturelles, la distance critique et l'autonomie intellectuelle, synonymes à leurs yeux d'épanouissement (van Zanten, 2016). Elles sont fortement mues par un rapport à la culture libre et désintéressées (Bourdieu, 1979a). C'est pourquoi les parents enseignants portent un intérêt plus modeste aux devoirs à la maison et y consacrent moins de temps que ceux appartenant aux catégories sociales les plus proches, notamment les cadres (Da-Costa Lasne, 2012). Le « travail de répétition scolaire » s'effectue de manière « plus détournée » et ludique que dans les fractions économiques, « sous la forme de « ruses pédagogiques » » plutôt que lors d'« activités les plus marquées du sceau scolaire » (Renard *et al.*, 2019, p. 981). Elles sont les catégories sociales qui font l'usage le plus réflexif et répété dans le temps des jeux Montessori, percevant ceux-ci comme favorisant l'apprentissage de choses par soi-même et comme respectant le rythme de l'enfant (Giraud, 2024, p. 42). Les « médiateur·rices »⁴⁰ encore plus que les « intellectuel·les »⁴¹ appréhendent les activités culturelles sous l'angle du développement personnel, aussi bien de l'expression artistique de l'enfant que de celle de ses goûts. Chez eux-elles « le choix de l'activité [extrascolaire] prend souvent en compte le désir des enfants » (Mennesson *et al.*, 2019, p. 1127). Ils et elles s'engagent de manière modérée et ludique dans les activités de leurs enfants, mettant à distance la compétition et la performance. C'est d'ailleurs pourquoi, ils et elles perçoivent les activités sportives comme secondaires par rapport aux activités culturelles.

D'une part, ces parents occupant une position intermédiaire peuvent faire de nécessité vertu, en mettant à distance un jeu pour lequel ils ne disposent pas des meilleurs atouts (notamment pour ceux en situation de déclassement). D'autre part, la décision d'une partie d'entre eux de limiter volontairement leurs revenus pour privilégier leur épanouissement culturel et celui de leurs enfants peut aussi traduire l'affirmation de valeurs contre-culturelles et leur souhait de promouvoir un modèle de société alternatif, non compétitif (Mennesson *et al.*, 2019, p. 1130).

40 et 41 Voir schéma de l'encadré « Classes sociales et fractions de classes sociales : de quoi parle-t-on ? » page 9.

En cela, les « médiateur.rices » se distinguent des « intellectuel·les » et parmi eux les enseignant.es. En effet, ces dernier·es

parient davantage sur l'entraînement des enfants à la compétition en vue d'une excellence scolaire perçue [...] comme un moyen de reproduction ou d'ascension sociale mais aussi comme un moyen de légitimer leur position en témoignant de leur profonde adhésion aux valeurs du système d'enseignement (van Zanten, 2018, p.10).

S'ils et elles n'exigent pas, comme les fractions économiques des classes favorisées, que leurs enfants fassent partie des meilleur·es à l'école, refusant une rivalité avec les pairs, ils et elles leur demandent d'avoir de bons résultats, érigeant la réussite scolaire en norme (Garcia, 2018, p. 60-61).

Cette deuxième partie nous a ainsi permis de constater que les parents des classes moyennes et supérieures transmettent davantage au quotidien, notamment au travers d'un travail éducatif caché, des connaissances, compétences et dispositions culturelles que leurs enfants peuvent valoriser dans le cadre scolaire, même si celles-ci ne sont pas toujours de même nature. Ils et elles créent les conditions pour que leurs enfants se sentent comme des poissons dans l'eau à l'école, puissent se montrer « experts quand il s'agit de saisir ce qui est attendu d'eux », « comprennent le langage qui y est parlé » et « anticipent les demandes des enseignants » (Netter, 2019, p. 28). Dans la troisième et dernière partie de ce numéro d'*Édurevue*, nous allons voir que si les différences pointées ci-dessus aboutissent à des inégalités sociales à l'école c'est aussi en raison du fonctionnement du système scolaire.

QUAND L'ÉCOLE ENTÉRINE LES INÉGALITÉS SOCIALES CULTURELLES

S'ils n'ont pas plus de valeur en soi, les modes de socialisation des classes moyennes et supérieures se révèlent plus rentables une fois confrontés au mode scolaire de socialisation (Lareau, 2024). En effet, si l'on peut dire que les classes favorisées ont su s'adapter au passage à un mode de reproduction à dominante scolaire ou que l'école s'est davantage ouverte qu'adaptée aux nouveaux publics qu'elle a accueillis dans le temps (Draelants, 2018), c'est parce que le système scolaire non seulement valorise, mais surtout repose sur les éléments de culture transmis dans les familles favorisées⁴². Dans cette troisième et dernière partie, nous allons ainsi voir que pour comprendre les inégalités scolaires, il est nécessaire d'adopter un raisonnement relationnel qui regarde la scolarité comme une rencontre plus ou moins réussie entre des caractéristiques dont les élèves sont porteurs et des pratiques d'enseignement. En effet, « l'école accueille certes des enfants très différents, du fait notamment de socialisations familiales spécifiques, mais ces différences ne deviennent inégalité qu'une fois passé par le filtre des critères scolaires » (Rayou, 2019, p. 80).

Nous verrons que si les enfants de milieux populaires réussissent moins bien à l'école que ceux de milieux favorisés, c'est tout d'abord parce que le système éducatif n'enseigne pas explicitement certains réquisits qu'il exige de tous ceux qu'il accueille. Nous montrerons ensuite que les attentes du curriculum scolaire sont en partie inaccessibles aux moins connivent·es. Enfin, nous verrons comment les enseignant·es peuvent, à leur insu, participer à la permanence voire à l'accentuation des inégalités en voulant s'adapter aux particularités de leurs élèves.

42 La transmission familiale d'un capital culturel incorporée joue davantage dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur. La réussite dans ce dernier dépend en effet davantage du capital économique (nécessaire pour payer les frais de scolarité parfois élevés, un déménagement dans une grande ville, etc.) mais aussi des choix d'orientation. Les enfants d'enseignant·es, bien qu'en meilleure réussite scolaire jusqu'au baccalauréat, ne sont pas surreprésenté·es dans les filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur (Farges, 2018).

« Raconte ton week-end » : une tâche socialement différenciatrice ?

Contre l'illusion d'une égalité des chances de participation des différents élèves aux activités proposées et aux échanges de la classe, la possibilité d'entrer dans les différentes situations d'interactions ou de bien figurer du point de vue des attentes scolaires est, dès les petites classes, fonction des ressources culturelles dont disposent les élèves et qui leur permettent inégalement de se conformer aux standards de la communication scolaire (Millet et Croizet, 2016, p. 166)

En effet, dès la maternelle où, par exemple, les enseignant-es peuvent solliciter la participation des élèves en leur demandant de raconter leur week-end, des situations scolaires font directement appel, ou permettent de valoriser les connaissances et expériences personnelles des élèves (Bishop, 2010). Elles favorisent dès lors les enfants issu-es des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel. En effet, ils et elles sont les plus à même « de mobiliser des expériences ou des contenus culturels légitimes, susceptibles de retenir l'attention ou les faveurs de l'enseignant » comme étant « des choses intéressantes à raconter » (Millet et Croizet, 2016, p. 166). Ils et elles s'avèrent davantage en mesure de les verbaliser dans le respect des formes langagières socialement attendues.

Ces situations contribuent à faire des élèves dont les logiques familiales diffèrent des logiques scolaires et dont la forme et le contenu des propos s'éloignent de ce que valorisent les enseignant-es, « des élèves moins crédibles ou moins audibles par l'école », parfois objets « d'un mépris culturel explicite » (p. 167).

Des réquisits scolaires socialement différenciateurs

43 Pratiques qui manipulent de l'écrit.

Plus les enfants sont issu-es de familles fortement dotées en capital culturel, plus ils et elles sont confronté-es à des littéracies⁴³ familiales et, plus généralement, à de multiples et diverses situations qui stimulent leur aptitude à être dans une distance réflexive, voire un rapport esthétique aux choses et au monde (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 1992). Ces différences engendrent des inégalités face à de nombreuses situations et exercices scolaires.

Le sociologue B. Lahire observe que les productions écrites d'élèves de CM1 et CM2 de milieux populaires comportent davantage d'erreurs (d'orthographe, de syntaxe, de grammaire et de ponctuation) que celles des enfants de milieux favorisés. Elles sont plus souvent considérées par les enseignant-es comme incohérentes et incompréhensibles parce qu'elles se centrent moins sur un événement en particulier, relèvent davantage d'un inventaire de faits non reliés les uns aux autres et comportent plus d'implicites (des pronoms personnels qui ne renvoient à aucune personne préalablement présentée, des paroles dont on ne connaît pas les énonciateurs, des événements qui ne sont pas situés les uns par rapport aux autres ou dans le temps etc.). En effet, ces élèves écrivent davantage en se plaçant dans la posture du personnage qui vit ou découvre les événements plutôt que dans celle, extérieure à l'action, de celui ou celle qui sait déjà ce qu'il va exister. Pour eux-elles, il est souvent « plus important d'écrire ce qui s'est passé que d'organiser la structure interne de son texte » (Lahire, 1992, p. 178). Ils et elles ont plus de probabilités de s'inscrire dans un « rapport oral-pratique au langage », c'est-à-dire de l'envisager avant tout dans sa dimension de communication. À l'inverse, les enfants de milieux favorisés adoptent plus facilement le rapport scriptural au langage exigé à l'école. Celui-ci suppose de « prendre conscience de son activité langagière » (p. 173) et d'avoir intériorisé que le langage peut être « mis à distance, considéré *per se*, comme un objet étudiable en lui-même de multiples points

de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle » (p. 169).

Les élèves de milieux populaires se focalisent davantage sur ce que racontent explicitement les œuvres ou ce que permettent concrètement les tâches qui leur sont présentées à l'école. Ils et elles restent souvent au premier niveau, tandis que les élèves de milieux favorisés se placent plus facilement au second niveau attendu par les enseignants. Ces derniers parviennent davantage à suspendre les significations communes ou ordinaires que peuvent avoir en dehors de l'école les mots ou les objets qu'ils manipulent ou les actions qu'ils ou elles réalisent en classe, pour se concentrer sur le sens qu'ils ont dans la situation scolaire. Ils et elles parviennent davantage à porter un regard analytique et critique sur les œuvres en mettant en lien des éléments dispersés dans l'œuvre ou des connaissances acquises à d'autres occasions. Observant une professeure des écoles de moyenne section lire à ses élèves l'album *Le géant de Zéralda* de T. Ungerer, le sociologue S. Bonnéry constate que, lorsque la maîtresse demande à un élève de famille populaire ce qu'il voit sur la dernière image du livre illustrant un ogre et sa famille, ce dernier répète d'abord le texte (le géant a rasé sa barbe). Puis, quand la maîtresse le canalise sur l'image d'un personnage enfant, il repère que ce dernier tient un couteau et une fourchette dans son dos. La parole est ensuite donnée à un élève dont la famille pratique la lecture cultivée, qui parvient à relier ce constat au regard que ce personnage porte sur un bébé et à d'autres éléments de l'histoire et à conclure que l'ogre assagi a un enfant qui risque de devenir ogre à son tour (Bonnéry, 2019).

En classe, « enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 90), les élèves de milieux populaires ont également tendance à se concentrer uniquement sur l'action qu'ils et elles sont en train de réaliser. De leur côté, les élèves de milieux favorisés vont plus facilement prendre en compte l'enchaînement des différents types d'actions et anticiper la réalisation de la tâche suivante. C'est ce qu'a également constaté S. Bonnéry en observant la réalisation d'une fiche par des élèves de CM2 où ils et elles devaient découper plusieurs triangles de différentes formes, plier ces triangles en faisant en sorte que les bords se touchent, les classer dans un tableau selon leur nombre d'axes de symétrie, pour en venir à conclure le lien entre axe de symétrie et morphologie du triangle. Deux élèves de milieux populaires passent beaucoup plus de temps à bien découper les triangles que leur camarade issue des milieux favorisés. Cette dernière trie déjà les triangles avant de remplir le tableau, comme si elle avait commencé par étudier l'ensemble de la fiche, pour organiser son activité dans chacune des tâches à partir d'un « fil conducteur », celui des conclusions et des savoirs qui devront être tirés de l'activité (Bonnéry, 2009). Les enfants de milieux favorisés construisent davantage « la continuité cognitive des situations scolaires » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 92). Ils et elles parviennent également davantage à transférer de manière efficace leurs connaissances ou les procédures qu'ils maîtrisent « d'un moment et d'un objet scolaire à un autre » (p. 90).

De manière plus générale, selon leur origine sociale, les élèves parviennent inégalement à adopter en classe cette posture « surplombante » de « secondarisation », qui suppose d'appréhender les mots, les objets, les actions, les situations comme des objets d'étude et pour l'étude. Pour le dire autrement, ils et elles parviennent inégalement à scolariser tout ce qu'ils et elles font dans le cadre scolaire (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009).

Or, depuis les années 1970, les curriculums scolaires exigent de plus en plus tôt, bien que de façon accrue en s'élevant dans la hiérarchie scolaire, dans toutes les disciplines, toujours plus de réflexivité de la part des élèves (Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Joigneaux, 2009). À l'école d'aujourd'hui, il ne s'agit plus « seulement » de restituer des connaissances, des définitions, des règles en s'inscrivant dans un « régime mineur de travail ». Au contraire, dans un « régime majeur de travail »,

[i] s'agit bien le plus souvent, à partir d'une problématisation, de raisonner, de mobiliser des savoirs scolaires — et parfois non scolaires — pertinents dans la situation et en s'appuyant sur ces mobilisations, d'élaborer des hypothèses, des

raisonnements, de justifier des affirmations. Ou bien il s'agit encore de comparer, de classer afin de catégoriser et de conceptualiser des fonctionnements et des phénomènes. (Bautier, 2024, p. 10-11)

Ces différences sociocognitives engendrent d'autant plus d'inégalités à l'école que les dispositifs scolaires exigent des élèves des dispositions réflexives sans toujours les objectiver, les enseigner de façon consciente et volontaire et les donner à voir comme le résultat de constructions possibles (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009). Les dispositifs pédagogiques scolaires reposent en effet souvent sur le postulat que « l'activité intellectuelle "normale", de "l'élève normal" » est connivente avec « les attendus silencieux [...] de la forme scolaire de socialisation », alors que cette activité est le résultat d'un long apprentissage que réalisent inégalement les élèves selon leur origine sociale (Bonnéry, 2009, p. 17). Preuve en est, les élèves « dénués de ces dispositions que l'école requiert mais n'enseigne pas » sont considérés comme en difficulté parce qu'il leur manquerait de quelque chose (Bonnéry, 2014, p. 52 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Rayou, 2019).

Si tel peut être le cas, c'est parce que l'évolution des curriculums scolaires comme le contenu réel de l'activité intellectuelle des élèves s'avèrent difficilement accessibles aux enseignant-es. Les exigences de réflexivité, tout comme le mode familial de socialisation qui les construit, relèvent de l'évidence pour les enseignant-es, qui les mettent eux-mêmes en œuvre et les transmettent à leurs enfants au travers de leur style éducatif (Bonnéry, 2009). Ils et elles ont fortement intériorisé la doxa⁴⁴, qui sous-tend l'évolution des curriculums scolaires, selon laquelle il est nécessaire que l'élève n'apprenne pas seulement « par cœur » ses leçons, n'applique pas « mécaniquement » les règles de grammaire, ne déchiffre pas seulement les textes lus, mais qu'il ou elle les comprenne (Lahire, 2001)⁴⁵.

44 Croyance fortement partagée.

45 Cette disqualification des aspects techniques de l'apprentissage, cette opposition du déchiffrage et de la lecture, « comme s'il s'agit de deux activités différentes alors qu'il s'agit de deux niveaux différents » de lecture, conduit d'ailleurs d'autre part les enseignant-es à minimiser le déchiffrage (Garcia, 2018, p. 71). Or, les parents de milieux populaires sont moins enclins à réaliser ce préapprentissage de la lecture (partie 2).

46 Centrés sur les enfants.

47 Certaines familles de classes populaires transmettent à leurs enfants des attitudes de docilité (Bois et al., 2019 ; Lahire, 2016). Si celles-ci peuvent être valorisées scolairement, c'est toutefois dans une moindre mesure que les attitudes d'autocontrainte. En effet, elles peuvent conduire les élèves à être très dépendant-es des consignes de l'enseignant-e ou à penser qu'à l'école il s'agit de « faire plaisir » à l'enseignant-e (voir ci-dessous).

L'autonomie : un autre réquisit scolaire important

L'évolution des curriculums scolaires témoigne également de l'imposition de conceptions « puérocentrées »⁴⁶ (Rayou, 1998) ou « socioconstructivistes » (Bautier et Rayou, 2009) de l'apprentissage, selon lesquelles le moteur de ce dernier est principalement endogène et propre à chaque élève. Ainsi, il suffirait que l'enfant soit mis en situation de stimulation par le milieu (les activités, les outils, les consignes etc.) pour qu'il ou elle active spontanément des opérations intellectuelles d'apprentissage.

En effet, dès l'école maternelle, les élèves sont mis en présence de fiches de travail individuelles qui prescrivent des tâches successives au travers desquelles un savoir est censé « émerger » et être découvert (Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Joigneaux, 2009, 2014). Par ailleurs, contrairement aux manuels scolaires d'après-guerre, les manuels scolaires actuels ne donnent plus les savoirs « clés en main », mais incitent les élèves à participer à leur co-construction, notamment par le biais de questions qui les invitent à mettre en relation différents éléments à identifier dans des documents répartis sur une double page (Bonnéry, 2009, 2015b). Ainsi « l'élève idéal est de plus en plus censé conduire ses activités de son propre chef, en exploitant les outils (supports et dispositifs pédagogiques) mis à sa disposition » (Netter et Joigneaux, 2023, p. 159).

De tels dispositifs pédagogiques requièrent chez des élèves de plus en plus jeunes des dispositions accrues à la réflexivité, mais également à l'autonomie, comprise comme autodiscipline corporelle et mentale (Durler, 2015 ; Lahire, 2001). Or, cette attitude est, elle aussi, « davantage supposée ou requise par les enseignants que construite dans, avec et par l'école » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 91), alors qu'elle est davantage stimulée dans les familles fortement dotées en capital culturel (voir partie précédente)⁴⁷.

Un curriculum invisible qui engendre des malentendus socio-cognitifs

Un « curriculum invisible » (Netter, 2018) est ainsi à l'œuvre à l'école. Parallèlement aux attentes objectivées énoncées dans les programmes officiels, il existe d'autres attentes qui demeurent implicites, alors que leur maîtrise est nécessaire pour réussir à l'école et qu'elles sont transmises de façon diffuse dans les familles les plus proches de la culture scolaire (Bautier et Rayou, 2009 ; Netter, 2018; Rochex et Joigneaux, 2008). Dès lors, faute d'une socialisation familiale qui les disposerait à maîtriser ce « curriculum invisible », certains enfants, majoritairement de milieux populaires, font l'expérience de « malentendus sociocognitifs » (Bautier et Rochex, 1997). Ils et elles s'égarent dans le traitement de contenus non pertinents par rapport à l'objectif d'apprentissage de l'enseignant-e (Cèbe et Goigoux, 1999), adoptant une attitude de conformité (avec l'objectif de « faire plaisir » à leurs enseignants) plutôt qu'une attitude d'appropriation du savoir scolaire (Bonnéry, 2007).

Ce « curriculum invisible » reste d'autant plus difficilement appréhendable par les élèves de milieux populaires que certains (nouveaux) dispositifs pédagogiques sont source d'opacité ou de brouillage. À commencer par certains habillages de la tâche scolaire. Ainsi, considérant la motivation comme étant la condition première de l'activité enfantine, les enseignant-es s'efforcent de « choisir des scénarios susceptibles de la créer » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 97). Dans cette perspective, ils et elles peuvent placer les élèves dans des situations ludiques ou face à du matériel attrayant. Par ailleurs, dans une tentative de lutte contre les inégalités sociales, l'école s'est ouverte à l'univers familial, populaire ou juvénile : album de jeunesse, musique, film, etc. Toutefois, dans ces situations, les objets ou les situations sont parfois appréhendés différemment que dans le quotidien des élèves :

Les domaines du monde physique, vivant et culturel qui sont traités à l'école le sont d'une façon bien particulière, avec point de vue secondarisé (Bautier et Rayou, 2009), à travers un discours d'étude inscrit dans les disciplines de pensée et dans les formes des raisonnements propres à la culture écrite. Les évolutions de l'institution scolaire, notamment l'assouplissement des frontières matérielles quand les élèves « sortent » davantage des murs et quand de nouvelles pratiques sociales et culturelles sont importées en classe, ne font pas disparaître la nécessaire « scolarisation » intellectuelle des objets rencontrés et à envisager en tant qu'objets d'études (Rayou, 2015). (Bonnéry, 2019, p. 51)

Or, adopter une finalité scolaire face à ces activités et objets ludiques, de la culture juvénile ou populaire est moins évident pour les élèves de milieux populaires que de milieux favorisés. En effet, leurs parents scolarisent moins leurs loisirs pour en faire des supports d'apprentissages. En raison de leur propre rapport aux activités de loisirs (cf. partie précédente), ces dernier-es ne voient dans ces (nouvelles) activités que divertissement et diversion (Delay, 2011; Kakpo, 2012 ; Thin, 1998)⁴⁸. Ainsi, lorsqu'une enseignante présente sa séquence hebdomadaire d'étude du code graphophonologique à partir d'une comptine, répétant des mots comportant le phonème [u], certains élèves finissent par comprendre qu'ils et elles doivent proposer des noms d'animaux qui comportent ce phonème. D'autres, en revanche, ne reconnaissent pas l'exercice de la « chasse au son », qui leur est pourtant familier et se perdent dans un jeu de devinette (Goigoux et Bautier, 2004).

Comme le montre cet exemple, si les élèves de milieux populaires et leurs parents sont en difficulté face au « curriculum scolaire invisible », c'est également parce qu'ils et elles sont fréquemment confronté-es « à des tâches et des situations trop ouvertes, à des contrats et des milieux didactiques trop flous et trop larges » qui pèchent « par sous-ajustement didactique et pédagogique » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 97). En effet, depuis les années 1970, de nombreuses activités scolaires sont organisées dans le cadre de projets ou d'ateliers relevant d'une thématique (robots, journaux, etc.). Elles se détachent d'une catégorisation en termes de disciplines scolaires, alors que ces dernières aident les élèves à cerner les enjeux d'apprentissage, à définir les tâches de manière pertinente, à anticiper la façon de penser qui va être attendue d'eux-elles

48 C'est d'ailleurs pourquoi les familles populaires se montrent très critiques vis-à-vis de l'importation d'éléments de culture populaire ou juvénile à l'école (Kakpo, 2012) et sont plus enclines à refuser certaines sorties scolaires, lorsque leur coût est trop important pour leurs ressources financières où quand elles estiment que leurs enfants « ne le méritent pas » en raison de mauvais résultats scolaires (Thin, 1998).

(Netter, 2019). L'ordonnement des activités et des savoirs scolaires est bien moins cloisonné et hiérarchique qu'à un état antérieur du système scolaire (Bautier et Van Brederode, 2024 ; Kakpo, 2012). Par ailleurs, de plus en plus de travail est réalisé à l'oral (Bautier, 2013 ; Rochex et Crinon, 2011 ; Vinel et Bautier, 2020). Or, dans ce contexte,

le discours régulateur de l'enseignant (organisateur et accompagnateur de l'activité) prend le pas sur le discours instructeur (le discours de savoir) ; le discours horizontal d'échange entre les élèves, où les intervenants y compris l'enseignant échangeant avec un statut égal, se substitue peu à peu au discours vertical de l'enseignant en direction des élèves. (Bautier *et al.*, 2024, p. 141)

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, les parents de milieux populaires appréhendent parfois les situations d'apprentissages contemporaines à partir d'un cadre de référence curriculaire largement caduc. En effet, ils et elles pensent souvent que les enjeux d'apprentissage sont restés globalement les mêmes qu'au temps de leur propre scolarité. Or,

leur désorientation est accentuée par le fait qu'ils et elle ne se confrontent pas qu'à du nouveau, à travers le suivi des devoirs de leurs enfants, mais retrouvent aussi de l'ancien, du familier. Les dispositifs d'enseignement contemporain sont, en effet fondamentalement composites, « les nouvelles pédagogiques s'étant davantage agrégées et mêlées aux pédagogiques déjà existantes qu'elles ne les ont systématiquement remplacées » (Bonnéry, 2007). (Kakpo, 2012, p. 105-106)

Par exemple, bien que souvent considérées par les enseignant-es comme moins nobles que les activités qui sollicitent la réflexion des élèves, de nombreuses tâches relevant principalement d'une logique de mémorisation-restitution s'exportent au quotidien vers les familles : apprentissage de définitions, listes de mots, tableaux de conjugaison, tables de multiplication, etc. Ces tâches « jouent pour un certain nombre d'accompagnants le rôle de "miroir déformant" de la réalité pédagogie contemporaine » (*idem*, p. 106).

Apprendre : de la classe vers la maison

La manière dont les attendus et enjeux du curriculum sont difficilement décryptables par les familles de milieux populaires est d'autant plus problématiques que « impuissante à assurer les conditions de son propre succès », l'école « exporte massivement, vers le foyer des familles populaires, des tâches renvoyant à des enjeux d'apprentissages n'ayant pas été acquis par leurs enfants au sein de la classe » (Kakpo, 2012, p. 64) :

Tous les travaux qui se sont proposé d'étudier la nature des tâches qui, dans les quartiers populaires, circulent entre l'école et son extérieur montrent que les prescriptions scolaires relèvent rarement d'une « boucle pédagogique vertueuse », qui n'externaliserait que des tâches renvoyant à des notions que les élèves se sont suffisamment appropriées pour pouvoir faire leurs devoirs seuls quels que soient leur âge et leur niveau scolaire (Kakpo et Netter, 2012 ; Rayou, 2009). Ils montrent, au fond, que les devoirs auxquels sont confrontés les parents [...] sont souvent une caisse de résonance des « ratés » d'enseignement et d'apprentissage qui opèrent en amont, une caisse de résonance dont les parents se saisissent surtout comme ils peuvent. (*idem*, p. 64)

Là se trouve une autre explication au fait que les parents de milieux populaires s'adonnent à des pratiques de suivi très interventionniste (Partie 2). Ils et elles ont « le sentiment que l'école ne constitue pas vraiment "son propre recours" et qu'il leur revient personnellement de tout mettre en œuvre pour tenter de résorber les difficultés » (*idem*, p. 66).

Des curriculums différenciés qui disposent inégalement les élèves à apprendre

Le système scolaire participe ainsi à la production d'inégalités sociales en réalisant des « différenciations passives » (Rochex et Crinon, 2011), c'est-à-dire en se montrant « indifférent aux différences » (Bourdieu et Passeron, 1964) de dispositions sociolinguagicières et sociocognitives des élèves et en proposant des situations pour lesquelles ces dernier-es ne disposent pas des mêmes atouts. Mais il participe aussi à la production d'inégalités sociales en réalisant des « différenciations actives » (Rochex et Crinon, 2011), c'est-à-dire en produisant « une interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves », qui les conduit « à une "surattention particulariste à ces différences", donnant souvent lieu à des modes d'"adaptation" différenciés » (Bonnéry, 2009, p. 17).

En effet, une vulgarisation de certains travaux de sciences de l'éducation qui en altère fortement le contenu, a popularisé l'idéologie du handicap socioculturel des classes populaires (Rayou, 2019). Selon celle-ci, les difficultés rencontrées par les enfants de milieux populaires s'expliqueraient uniquement par le fait qu'ils seraient privés, dans leur éducation familiale, des ressources nécessaires pour réussir à l'école⁴⁹. De ce point de vue, il serait donc problématique que certains enfants soient « dénués de ce que l'école requiert mais n'enseigne pas » ou « entrent à l'école sans être déjà instruits de ce que l'école attend d'eux » (Bonnéry, 2014, p. 52). Renvoyant ainsi la responsabilité des difficultés uniquement à l'élève et sa famille, cette interprétation « dédouane l'école de toute responsabilité concernant la légitimité de ses attendus et la façon de préparer tous les élèves à y répondre » (Rayou, 2019, p. 77)⁵⁰. Plutôt que de repenser les formes d'enseignement pour éviter les malentendus socioscolaires, cette approche donne lieu à des dispositifs, d'une part, en direction des parents et, d'autre part, de compensation au sein de classe. Or, ces derniers participent toutefois, jour après jour, à la construction de trajectoires scolaires très inégales.

En effet, ils conduisent tout d'abord à exposer les élèves à différentes situations de travail, selon la composition sociale de leur établissement scolaire.

- les professeur-es des écoles enseignant en maternelle dans les réseaux d'éducation prioritaire sont pour certain-es convaincu-es d'un manque d'habitudes lectorales, langagières et culturelles dans les familles populaires. Cela explique notamment pourquoi ils ou elles proposent en moyenne davantage que les autres des lectures visant à travailler la concentration sur une histoire, à enrichir le lexique, à transmettre des informations sur un thème, ou à inculquer des valeurs morales. Ils et elles mobilisent davantage d'albums aux trames narratives simples, évoquant le quotidien (*Petit ours brun*, *Tchoupi*) et moins de journaux, revues et d'albums dont la compréhension appelle à plus travailler l'explicitation des implicites. De fait, ils et elles confrontent leurs élèves à une moindre variété de genres textuels et les familiarisent moins à la dimension littéraire de la lecture. En effet, ils et elles les initient également moins au repérage de schéma narratif ou actanciel via des exercices dans lesquels des reproductions d'images d'un album sont à remettre dans l'ordre. Ils et elles enseignent moins les postures d'enquête sur la signification du texte grâce au prélèvement d'indices dans l'image ou les sous-entendus du texte. En somme, ils et elles confrontent les enfants des milieux populaires à des manières de lire auxquelles ils et elles sont déjà familiarisé-es dans leurs familles, plutôt qu'à celles auxquelles ils et elles ont peu accès et qui sont les plus scolairement payantes (Bonnéry, 2014, 2019 ; Bonnéry *et al.*, 2015) ;
- de manière plus globale, les régimes de travail majeurs sont plus présents dans les établissements favorisés que défavorisés. En effet, dans les premiers, les opérations de recherches d'information, de mise en relations de plusieurs informations, de recours à des inférences, d'interprétation, d'élaboration, de problématisation sont plus fréquentes (Bautier *et al.*, 2024).

Ainsi, alors que les curriculums sont censés être les mêmes pour tous et toutes, les élèves sont soumis-es à des contrats didactiques différenciés, qui empêchent de combler, voire accentuent les inégalités construites au sein des familles (Bautier, 2024 ;

49 Cette lecture des difficultés rencontrées par les élèves de milieux populaires s'accompagne parfois de jugements sur la « pauvreté » langagière, culturelle des familles populaires ou sur leur démission éducative (partie 2). Ces discours sont notamment alimentés par les différences entre, d'un côté, les logiques de socialisation mises en œuvre par ces familles et que, d'un autre côté, les logiques de socialisation, dominantes dans nos sociétés, que l'on retrouve au cœur du système scolaire ou que les enseignant-es observent au sein de leur propre foyer.

50 Cette interprétation est d'autant plus facilement adoptée par les enseignant-es qu'ils et elles veulent croire que l'école est juste, donne une chance à tou-tes, fait réussir ceux-celles qui le mérite. Elle favorise la croyance en la vertu de leur travail (Dubet, 2002).

Rochex et Crinon, 2011). Les enseignant·es se retrouvent à participer activement à la construction des inégalités socioscolaires au quotidien, de façon non délibérée. En effet, ils et elles modulent également leur niveau d'exigence au sein d'une même classe, s'adaptant aux représentations qu'ils et elles se font de leurs élèves et de leur famille, encouragé·es par les prescriptions sociales et institutionnelles appelant à un enseignement de plus en plus individualisé en fonction des « besoins des élèves », mais aussi par souci d'inclure les élèves en difficulté dans la dynamique collective du groupe-classe, de faciliter leur réussite ou encore de préserver leur image de soi (Bautier *et al.*, 2024).

Ainsi, les élèves considéré·es comme étant les plus performant·es scolairement sont plus régulièrement sollicité·es pour répondre aux questions les plus ouvertes. Au contraire, les élèves qui jugé·es les plus en difficulté sont plus régulièrement sollicité·es lorsque les questions posées nécessitent de mettre en relation un nombre restreint d'informations, parfois fournies dans les questions elles-mêmes (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Rayou, 2019 ; Vinel et Bautier, 2020). Aux meilleur·es élèves,

les enseignants ont tendance à ne fournir que des indications très indirectes sur la marche à suivre pour dépasser une difficulté, en leur demandant le plus souvent de reconsidérer globalement ce qu'ils viennent de faire. Par exemple, ils se contentent de signaler qu'il y a une erreur dans le travail réalisé par ces élèves. [En revanche, aux élèves les plus fragiles,] les erreurs sont plus strictement pointées, comme le sont les corrections à réaliser. Ainsi, ils sont moins régulièrement incités à revenir sur les traces de leurs propres pratiques, ce qu'ils ont déjà tendance à moins faire que les autres élèves. (Joigneaux, 2009, p. 23)

Dit autrement, les « bon·nes élèves » sont plus souvent conduit·es à effectuer des « sauts cognitifs », à réfléchir sur leurs pratiques ou sur les caractéristiques des objets, des exercices ou des situations d'apprentissage. De leur côté, les élèves considéré·es comme étant les plus en difficultés font régulièrement l'objet de « surajustement didactique ». Perçu·es comme incapables de faire certains exercices seul·es, ils et elles se voient plus souvent proposer des exercices alternatifs ou un guidage plus serré de leurs activités. Ils et elles sont davantage cantonné·es à des exigences moins conceptuelles, voire essentiellement procédurales, à un travail « pas à pas » (Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Rayou, 2019 ; Vinel et Bautier, 2020).

De tels ajustements peuvent aboutir à des « réussites superficielles » (Joigneaux, 2009, p. 26), à des « effets de leurre » chez les élèves faibles, à laisser croire à leur famille que « tout va bien » (Bautier et Goigoux, 2004, p. 98). En effet, ces élèves peuvent répondre matériellement aux consignes qui leur sont ainsi données, sans avoir pour autant avoir réalisé, de manière autonome, « le travail d'objectivation sous-jacent aux versions initiales des exercices et de leurs consignes, celles qui avaient été données à l'ensemble de la classe et qui ont souvent la propriété d'être plus ouvertes, d'exiger plus d'inférences de la part des élèves » (Joigneaux, 2009, p. 26).

CONCLUSION

À l'issue de la dernière partie de ce numéro d'*Édurevue*, on comprend davantage encore l'intense mobilisation éducative des parents, notamment en vue de la réussite scolaire de leurs enfants (parties 1 et 2). Pour l'institution scolaire, les parents doivent en effet être facteurs de scolarisation, soutiens et compléments de l'action pédagogique institutionnelle. Ils et elles veillent à ce que leurs enfants arrivent à l'école reposés-es, nourris-es, à l'heure, avec leur matériel et leurs devoirs faits. Ils et elles préparent surtout leurs enfants à devenir des élèves, en mettant en œuvre des logiques en continuité avec le mode scolaire de socialisation (Thin, 1998). Car même si les enseignant-es n'en ont pas toujours conscience, de nombreuses démarches pédagogiques « ne peuvent fonctionner qu'à condition que les parents aient déjà fourni un effort, parfois substantiel pour transmettre à leurs enfants des savoirs et des savoir-faire qui relèvent officiellement de la scolarité » (Garcia, 2018, p. 15). De telles pratiques contribuent à renforcer les inégalités sociales parce que les parents peuvent inégalement répondre à ces attentes de co-scolarisation et parce qu'une partie d'entre elles demeurent « invisibles » aux moins connivents avec la forme scolaire. En miroir de ces modalités de différenciation passive, d'autres pratiques entraînent quant à elles des formes de différenciations pédagogiques plus actives, tout autant de nature à accentuer les écarts d'apprentissages entre élèves.

Les éléments résumés dans ce numéro d'*Édurevue* pourraient engendrer ou alimenter certains discours fatalistes sur l'impossibilité d'atténuer le poids de l'origine sociale sur les parcours scolaires des élèves. D'autant plus qu'ils mettent également en lumière les limites de politiques publiques d'éducation qui visent, par exemple, à donner l'accès aux élèves de milieux populaires à l'école à certains savoirs, biens, activités, etc. ou à agir sur les pratiques éducatives de leurs parents : ces politiques négligent le fait que, comme nous l'avons vu, les savoirs, objets, dispositifs ou conseils sont toujours appropriés en fonction des logiques propres des familles, pas toujours concordantes avec les logiques scolaires (Netter, 2019 ; Thin, 1998). Cependant, d'autres recherches établissent que l'institution scolaire et les enseignant-es disposent de leviers plus efficaces afin « d'éviter que les trajectoires familiales soient le principal déterminant des trajectoires scolaires » (Dupriez, 2019, p. 97). En effet, la présence d'un tronc commun de longue durée ainsi que d'écoles et de classes socialement hétérogènes sont des facteurs favorables à une école équitable (Dupriez, 2019 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004 ; Terrin et Triventi, 2023). C'est également le cas de la mise en œuvre d'

une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelque uns seulement ont *hérité*, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'*acquérir* ce qui n'est *donné*, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée. (Bourdieu, 1966, p. 336-337)

« Il n'existe pas de pratique miraculeuse qui représenterait en toutes circonstances un comportement à recommander » (Dupriez, 2019, p. 92, à partir de Bressoux, 2012). En revanche, certaines pédagogies explicites (Rayou, 2018), qui tiennent compte des contextes, des contenus et des publics, peuvent lever des implicites et stimuler les habiletés métacognitives de réflexivité et d'autocontrainte qui font tant d'inégalités (Goigoux *et al.*, 2015 ; Netter et Joigneaux, 2023 ; Roux-Baron *et al.*, 2017). Elles montrent l'importance pour lutter contre les inégalités scolaires de continuer à investiguer les rapports que les élèves entretiennent aux savoirs, les gestes par lesquels les encadrants aident les élèves à s'approprier des contenus, ainsi que les conditions sociales de possibilités de ces gestes (formation initiale et continue des enseignants, condition d'entrée dans le métier) (Netter, 2019).

BIBLIOGRAPHIE

Vous pouvez retrouver ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#). L'accès aux publications est libre ou payant, en particulier en fonction des abonnements institutionnels à des plateformes électroniques de ressources.

- **Archambault, P.** (2002). Séparation et divorce : Quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? *Population et Sociétés*, 379, 1-4.
- **Archambault, P.** (2007). Les enfants de familles désuiniées en France : leurs trajectoires, leur devenir. *Les cahiers de l'INED*, 158, 1-4.
- **Baccaïni, B., de Lapasse, B., Lebeauvin, F. et Monso, O.** (2014). Le retard scolaire à l'entrée en 6^e : Plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés. *Insee Première*, 1512.
- **Barasz, J. et Furic, P.** (2023). La force du destin : Poids des héritages et parcours scolaires. *La note d'analyse de France Stratégie*, 125, 1-16.
- **Bautier, É. et Goigoux, R.** (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- **Bautier, É. et Rayou, P.** (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- **Bautier, É. et Rochex, J.-Y.** (1997). Apprendre, ces malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les Sociologues et la transmission des savoirs*. La Dispute.
- **Bautier, É.** (2024). Comprendre la construction des inégalités au sein de la classe : quantifier du qualitatif. Dans É. Bautier et M. Van Brederode (dir.), *Des différences curriculaires en classe de 6^e : Une analyse de cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés*. Presses universitaires de Rennes, p. 9-17.
- **Bautier, É., Bonnéry, S., Mamede, M.** (2024), Conclusion. Dans É. Bautier et M. Van Brederode (dir.), *Des différences curriculaires en classe de 6^e : Une analyse de cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés*. Presses universitaires de Rennes, p. 139-146.
- **Bautier, É. et Van Brederode, M. (dir.)** (2024). *Des différences curriculaires en classe de 6^e : Une analyse de cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés*. Presses universitaires de Rennes.
- **Berger, P. et Luckmann, T.** (2018). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- **Bernigole, V., Fernandez, A., Loi, M. et Salles, F.** (2023). PISA 2022 : La France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE. *Note d'information - DEPP*, 23.48, 1-4.
- **Bernstein, B.** (1975). *Langage et classes sociales. Code socio-linguistiques et contrôle social*. Edition de Minuit.
- **Bertrand, J., Bois, G. et Giraud, F.** (2019). Grandir au « milieu » de l'espace social. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 367-372.
- **Bertrand, J. et Mennesson, C.** (2023). S'engager dans une activité sportive ou physique : Des pratiques socialement situées dès l'enfance. *Sciences sociales et sport*, 21, 35-70.
- **Bishop, M.-F.** (2010). *Racontez vos vacances : Histoire des écritures de soi à l'école primaire, 1882-2002*. Presses universitaires de Grenoble.
- **Bois, G.** (2013). L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : Le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans. *Revue française de pédagogie*, 185, 59-68.
- **Bois, G., Henri-Panabière, G. et Raynaud, A.** (2019). Obéir et critiquer. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1007-1028.
- **Bonnéry, S.** (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- **Bonnéry, S.** (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- **Bonnéry, S.** (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, 185, 47-57.
- **Bonnéry, S.** (2015). Des livres pour enfants : De la table de chevet au coin lecture. Dans Rayou, P. (dir), *Aux frontières de l'école*. Presses universitaires de Vincennes, p. 193-214.
- **Bonnéry, S.** (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. La Dispute.
- **Bonnéry, S.** (2019). Ouvrir l'école sur la vie facilite l'accès aux savoirs : L'exemple des albums de jeunesse. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Retz, p. 49-60.
- **Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B.** (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 55, 43-56.

- **Bonnéry, S., Éloy, F., Gisquet, S., Mamede, M. et Soulé, V.** (2017). Les usages de la littérature de jeunesse dans les accueils d'enfants (4-8 ans). [Rapport de recherche commandé par la Ville de Chevilly-Larue]. CIRCEFT-ESCOL - Université Paris 8 - Département des Sciences de l'éducation.
- **Bonnéry, S. et Joigneaux, C.** (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190, 23-34.
- **Bourdieu, P.** (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7, 325.
- **Bourdieu, P.** (1979a). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- **Bourdieu, P.** (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- **Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.** (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Édition de Minuit.
- **Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.** (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Édition de Minuit.
- **Bressoux, P.** (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
- **Cayouette-Remblière, J.** (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205, 58-71.
- **Cayouette-Remblière, J., Garcia, S. et Laillier, J.** (2024). Transmettre le capital culturel aujourd'hui : Quel héritage de la notion d'osmose ? *Revue française de pédagogie*, 224, 9-20.
- **Cèbe, S. et Goigoux, R.** (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49.
- **Chamboredon, J.-C. et Prévot, J.** (1973). Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14, 295-335.
- **Chenu, A.** (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. *Economie et Statistique*, 352, 151-167.
- **Cioldi, I., Rémeau, M., Schmitt, P., Garnero, M. et Thumerelle, J.** (2025). En petite section de maternelle, des acquis plus solides pour les élèves nés en début d'année et pour les filles. *Note d'information – DEPP*. 1-4.
- **Cooper, H. M.** (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104.
- **Court, M.** (2017). *Sociologie des enfants*. La Découverte.
- **Court, M.** (2024). « On ne dit pas "j'ai tombé" mais "je suis tombé" ». L'apprentissage de la correction linguistique dans les familles bien dotées en capital scolaire. *Revue française de pédagogie*, 224, 21-34.
- **Court, M. et Henri-Panabière, G.** (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille : Le rôle des frères et sœurs. *Revue française de pédagogie*, 179, 5-16.
- **Darmon, M.** (2010). *La socialisation*. Armand Colin.
- **Déchaux, J.-H.** (2014). Le sacre de l'enfant. Regards sur une passion contemporaine. *Revue française de sociologie*, 55, 537-561.
- **Delay, C.** (2011). *Les classes populaires à l'école : La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.
- **Denave, S., Henri-Panabière, G. et Piluso, C.** (2019). Enfances populaires. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 953-965.
- **DEPP** (2025). Usage des écrans par les enfants de 3 à 4 ans : Pratiques et liens avec les apprentissages, *Note d'information*, 25.37.
- **Diter, K. et Octobre, S.** (2022). Enfants et écrans durant les six premières années de la vie à travers le suivi de la cohorte Elfe. *Culture études - DEPS*, 7, 1-40.
- **Dousson, L.** (2024). La catégorisation de haut potentiel intellectuel des enfants comme légitimation du régime culturel intensif mis en œuvre par leurs parents. *Revue française de pédagogie*, 224, 53-70.
- **Draelants, H.** (2018). « Le mérite n'existe pas » : Critique d'une vulgate sociologique. *Le Débat*, 202, 176-183.
- **Draelants, H. et Ballatore, M.** (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.
- **Dubet, F.** (1997). *Ecole, familles, le malentendu*. Les Éditions textuel.
- **Dubet, F.** (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Éducation et Sociétés*, 9, 13-25.
- **Dubet, F. et Duru-Bellat, M.** (2024). *L'emprise scolaire : Quand trop d'école tue l'éducation*. Sciences po, les presses.
- **Dupriez, V.** (2019). Face à l'origine sociale, les écoles et les enseignants sont impuissants. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Retz, p. 87-98.
- **Durkheim, É.** (2022). *Éducation et sociologie*. PUF.
- **Durler, H.** (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.

- **Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2022).** Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. *Sociologie de l'école*. Armand Colin, 201-229.
- **Duru-Bellat, M., Mons, N. et Suchaut, B. (2004).** Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs. Quelques enseignements de l'enquête PISA. *Les Notes de l'IREDU*, 04/02, 1-5.
- **Écalle, J., Dujardin, É., Labat, H., Thierry, X. et Mangan, A. (2022).** Prédicteurs de réussite en lecture dans l'Étude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE). *Enfance*, 2, 195-216.
- **Elias, N. (1991).** *La société des individus*. Fayard.
- **Farges, G. (2018).** Du secondaire au supérieur, « l'effet parent enseignant » au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203, 69-90.
- **Fenoglio, P. (2021).** Au cœur des inégalités numériques, les inégalités sociales. *Dossier de veille de l'Ifé*, 139, octobre.
- **Feyfant, A. (2011).** Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, juin, ENS de Lyon.
- **Garcia, S. (2018).** *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses universitaires de France.
- **Gaudin, M. et Hindriks, J. (2018).** An international comparison of school systems based on social mobility. *Economics and Statistics*, 499, 61-78.
- **Gaussel, M. (2014).** Petite enfance : De l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'Ifé*, 92, avril, ENS de Lyon.
- **Gioia, P. (2024).** L'école à la maison : La transmission socialement différenciée de la connaissance du principe alphabétique. *Revue française de pédagogie*, 224, 35-52.
- **Girard, C., Bastelica, T., Léone, J., Epinat-Duclos, J., Longo, L. et Prado, J. (2021).** The relation between home numeracy practices and a variety of math skills in elementary school children. *PLOS ONE*, 16.
- **Girard, C., Bastelica, T., Léone, J., Epinat-Duclos, J., Longo, L. et Prado, J. (2022).** Nurturing the Mathematical Brain: Home Numeracy Practices Are Associated With Children's Neural Responses to Arabic Numerals. *Psychological Science*, 33, 196-211.
- **Giraud, F. (2024).** Jouer pour apprendre ? Étude sociologique des modalités d'appropriations des jeux Montessori en familles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 55, 39-67.
- **Givord, P. (2024).** Les effets du mois de naissance sur la réussite scolaire à 15 ans : Une comparaison internationale. *Insee Analyse*, 96.
- **Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015).** Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : Enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 9-37.
- **Gojard, S. (2010).** *Le métier de mère*. La Dispute.
- **Goudeau, S. (2020).** *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. Presses universitaires de Grenoble.
- **Henri-Panabière, G. (2010a).** *Des héritiers en échec scolaire*. La Dispute.
- **Henri-Panabière, G. (2010b).** Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologie*, 4, 457-477.
- **Henri-Panabière, G. (2013).** Éducation familiale et milieux sociaux : Inégalités et socialisations différenciées. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durnon (dir.), *Traité d'éducation familiale*. Dunod, p. 385-402.
- **Henri-Panabière, G. (2018).** Socialisations familiales et réussite scolaire : Des inégalités entre catégories sociales aux inégalités au sein de la fratrie. *Idées économiques et sociales*, 191, 22-31.
- **Henri-Panabière, G., Court, M., Bertrand, J., Bois, G. et Vanhée, O. (2019).** La montre et le martinet : Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227, 16-30.
- **Henri-Panabière, G., Renard, F. et Thin, D. (2013).** Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, 183, 71-82.
- **Ichou, M. (2018).** *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*. Presses universitaires françaises.
- **INSEE. (2024).** Diplôme des sortants d'études initiales selon le sexe et l'origine sociale. Données annuelles moyennes 2020, 2021 et 2022. *Chiffre clé*.
- **Joigneaux, C. (2009).** La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- **Joigneaux, C. (2014).** L'autonomie à l'école maternelle : Un nouvel idéal pédagogique ? *Recherches en éducation*, 20.
- **Kakpo, S. (2012).** *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses universitaires de France.

- **Kakpo, S.** (2013). La mobilisation scolaire des familles populaires françaises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62.
- **Kakpo, S.** (2019). Observer le quotidien des enfants d'enseignants. Dans S. Kakpo et S. Despoilly (dir.), *La différenciation sociale des enfants*. Presses universitaires de Vincennes, p. 165-192.
- **Kakpo, S. et Dabestani, M.-N.** (2019). Les parents collaborent, les enfants réussissent. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Retz. 37-48.
- **Kakpo, S. et Netter, J.** (2012). *L'aide aux devoirs, un dispositif et des pratiques à resituer dans la boucle pédagogique du système des devoirs*. Rapport de recherche. Ville de Gennevilliers, Équipe Circeft Escol.
- **Kakpo, S. et Rayou, P.** (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, 203, 15-28.
- **Kilic, A. et Oller, A.-C.** (2024). La Montessori way of life, une « bonne » manière d'être mère des classes moyennes ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 55, 69-89.
- **Lahaye, W. et Pourtois, J.-P.** (2000). Sens et perspectives des relations école-famille. *Éducation et socialisation*, 16.
- **Lahire, B.** (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : Le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. *Sociétés Contemporaines*, 11, 167-187.
- **Lahire, B.** (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard le Seuil.
- **Lahire, B.** (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- **Lahire, B.** (2006). La Socialisation (définition). Dans *Encyclopædia Universalis*.
- **Lahire, B.** (2019a). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- **Lahire, B.** (2019b). L'enfance des inégalités. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 11-16.
- **Lahire, B.** (2019 c). Réalité augmentée, réalité diminuée. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1159-1179.
- **Lahire, B.** (2019d). Une enfance socialisée. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 19-37.
- **Laillier, J. et Mennesson, C.** (2019). L'enfance des classes supérieures. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 651-654.
- **Laillier, J., Vanhée, O., Mennesson, C. et Zolesio, E.** (2019). Sous les loisirs, la classe. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1095-1116.
- **Lareau, A.** (2024). *Enfances inégales : Classe, race et vie de famille*. ENS éditions Ministère de la culture, Secrétariat général, Département des études, de la prospective, des statistiques et de la documentation, DEPS.
- **Lasne, A.** (2018). Transmettre un capital culturel scolairement rentable : La spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203.
- **Lautrey, J.** (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Presses universitaires de France.
- **Letrait, M. et Salane, F.** (2015). Le temps consacré aux enfants : Les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Economie et Statistique*, 478, 243-271.
- **Liénard, G. et Servais, É.** (2022). *Capital culturel et inégalités sociales : Morales de classes et destinées sociales*. ENS Éditions.
- **Lignier, W.** (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. La Découverte.
- **Lignier, W. et Pagis, J.** (2017). *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*. Seuil.
- **Mathan, J.** (2024). Étude de l'effet du statut socioéconomique parental sur le développement cérébral précoce (période fœtale) et tardif (enfance et adolescence). [Thèse de doctorat, Université Paris Cité].
- **Mennesson, C., Bertrand, J., et Court, M.** (2016). Forger sa volonté ou s'exprimer : Les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines. *Sociologie*, 7, 393-412.
- **Mennesson, C., Bertrand, J., et Nicaise, S.** (2019). Quand le sport construit la classe. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1117-1136.
- **Mennesson, C., et Julhe, S.** (2012). L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés. *Politix*, 99, 109-128.
- **Merle, P.** (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- **Merle, P.** (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- **Millet, M. et Croizet, J.-C.** (2016). *L'école des (in)capables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.
- **Millet, M. et Moreau, G.** (2011). *La société des diplômés*. La Dispute.

- **Millet, M. et Thin, D. (2005).** *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Presses Universitaires de France.
- **Moguéro, L., Santelli, E., Hamel, C. et Jean-Luc, P. (2014).** La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'immigrés. *Documents de travail - INED*, 204.
- **Montmasson-Michel, F. (2018).** *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée.* [Thèse de doctorat. Université de Poitiers].
- **Mzidabi, J., Goudeau, S., Delès, R., Claes, N., Easterbrook, M. J., Alexopoulos, T. et Rouet, J.-F. (2024).** Unequal homework: The hidden forces of social class contexts and parental self-efficacy in shaping educational outcomes. *Journal of Social Issues*, 80, 1315-1344.
- **Netter, J. (2018).** *Culture et inégalités à l'école : Esquisse d'un curriculum invisible.* Presses universitaires de Rennes.
- **Netter, J. (2019).** Respecter le programme garantit l'égalité. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves.* Retz, p. 23-35.
- **Netter, J. et Joigneaux, C. (2023).** Les pédagogies de l'autonomie, entre dispositifs et pratiques. L'exemple d'une classe de maternelle française. *Carrefours de l'éducation*, 56, 159-171.
- **Neveu, É. (1999).** Pour en finir avec l'« enfance » : Retours sur enquêtes. *Réseaux*, 92-93, 175-201
- **OCDE. (2023).** *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* OECD.
- **Oller, A.-C. (2023).** Le coaching scolaire, un révélateur de la marchandisation de l'éducation ? *Administration et Éducation*, 180, 109-116.
- **Périer, P. (2005).** *École et familles populaires.* Presses universitaires de Rennes.
- **Poullaouec, T. (2010).** *Le diplôme, arme des faibles : Les familles ouvrières et l'école.* La Dispute.
- **Poullaouec, T. (2019).** Regrets d'école : Le report des aspirations scolaires dans les familles populaires. *Sociétés contemporaines*, 114, 123-150.
- **Prost, A. (1986).** *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* Presses universitaires de France.
- **Rayou, P. (1998).** *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines.* Presses Universitaires de France.
- **Rayou, P. (2009).** *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire.* Presses universitaires de Rennes.
- **Rayou, P. (2015).** *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets.* Presses universitaires de Vincennes.
- **Rayou, P. (2018).** Pédagogie explicite. *Recherche et formation*, 87, 97-107.
- **Rayou, P. (2019).** Les héritages décident de tout. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves.* Retz, p. 75-85.
- **Rayou, P. (2024).** *L'autonomie des élèves : Injonctions, pratiques, inégalités.* Presses universitaires de Lyon.
- **Renard, F. (2011).** *Les lycéens et la lecture : Entre habitudes et sollicitations.* Presses universitaires de Rennes.
- **Renard, F., Moquet, C., Henri-Panabière, G. et Giraud, F. (2019).** La maternelle n'est pas un jeu d'enfant. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants.* Éditions du Seuil, p. 981-1006.
- **Rochex, J.-Y. (2019).** La genèse des dispositions, entre socialisation et développement : Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue. Dans S. Despoilly et S. Kakpo *La différenciation sociale des enfants.* Presses universitaires de Vincennes, p. 3-105.
- **Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011).** *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Presses universitaires de Rennes.
- **Rochex, J.-Y. et Joigneaux, C. (2008).** La construction de l'élève à l'école maternelle : Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody. Dans M. Brosard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.* Presses universitaires de Bordeaux, p. 73-87.
- **Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017).** Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 201.
- **Salane, F. et Letrait, M. (2018).** Usages et synchronisation des temps : Les enseignant.e.s, des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203.
- **Saracci, C., Mahamat, M. et Jacquierioz, F. (2019).** Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Rev Med Suisse*, 664, 1694-1698.
- **Singly, F. de (1997).** La mobilisation familiale pour le capital scolaire. Dans F. Dubet, *Ecole, familles, le malentendu.* Les Éditions Textuel, p. 45-58.
- **Singly, F. de. (2009).** *Comment aider l'enfant à devenir lui-même.* Armand Colin.
- **Singly, F. de (2016).** *Le soi, le couple et la famille.* Armand Colin.

- **Sirota, R. (dir.)** (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- **Terrin, É. et Triventi, M.** (2023). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93, 236-274.
- **Thin, D.** (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- **Thin, D.** (2009). Un travail parental sous tension : Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76.
- **van Zanten, A.** (2016). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France.
- **van Zanten, A.** (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : Des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203.
- **Vincent, S.** (2000). Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation. *Sociétés contemporaines*, 40, 165-182.
- **Vinel, É. et Bautier, É.** (2020). Une expérience d'accompagnement d'enseignants en REP+. *Diversité*, 197, 118-123.
- **Wolff, F.-C.** (2013). Inégalités d'éducation et de position sociale au sein des fratries. *Politiques sociales et familiales*, 111, 31-41.
- **Woollven, M., Vanhéé, O., Henri-Panabière, G., Renard, F. et Lahire, B.** (2019a). Le langage comme capital. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1029-1060.
- **Woollven, M., Vanhéé, O., Henri-Panabière, G., Renard, F. et Lahire, B.** (2019b). Lire et parler. Dans B. Lahire (dir.), *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil, p. 1061-1094.
- **Ziegler, J., Gioia, P. et Deauvieu, J.** (2024). Strict phonics beats mixed phonics: Effective teaching improves reading acquisition and reduces social inequalities. *In Review*.

Édurevue

LA SYNTHÈSE APPROFONDIE POUR COMPRENDRE LES QUESTIONS ÉDUCATIVES



Pour citer cet Édurevue :

Dousson L. (2025). Transmissions culturelles familiales et inégalités scolaires.

Édurevue, 152, juin. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-152-juin-2025.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Gaussel, M. (2025). Éduquer aux « bonnes pratiques » alimentaires.

Édubref, 27, mai. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mai-2025.pdf>

Neville, P. (2025). Être chef-fe d'établissement aujourd'hui : entre héritage institutionnel et injonctions contemporaines.

Édubref, 26, avril. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-avril-2025.pdf>

Lauricella, M. (2025). Évaluer les performances de l'École : le cas PISA.

Édurevue, 151, mars. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-151-mars-2025.pdf>

Ravez, C. (2025). L'EPS, de ses buts à ses terrains.

Édurevue, 150, février. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/ER-150-fevrier-2025.pdf>

Roblez, A. (2025). La lesson study : une ressource pour la formation enseignante,

Édubref, 25, janvier. ENS de Lyon.

➔ <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=39>

Nos différents formats de publication pour comprendre les questions éducatives



Édurevue

La synthèse
approfondie



Édubref

L'essentiel



Éduveille

Le blog



Éduactu

Le bulletin
de veille

➔ Disponible sur : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/>

Abonnez-vous aux publications :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>