Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ?

Atypical intergenerational trajectories. Why is “coming from a good background” not sufficient?

Carole Daverne

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1947>

DOI : 10.4000/osp.1947

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 25 septembre 2009

Pagination : 307-323

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Carole Daverne, « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/3 | 2009, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1947> ; DOI : 10.4000/osp.1947

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas ?

Atypical intergenerational trajectories. Why is “coming from a good background” not sufficient?

Carole Daverne

Introduction

- 1 Les premiers travaux en sociologie de l'éducation ont négligé le rôle actif de la famille dans la trajectoire scolaire des enfants, la limitant à la variable « profession ». Ils se sont centrés sur l'adéquation – ou non – entre les modes de socialisation familiale et les attentes de l'école. Depuis les années 80, en revanche, la réflexion se déplace vers les pratiques de socialisation et l'accompagnement de la scolarité des enfants. Ainsi, certaines études analysent l'impact sur les carrières scolaires des élèves de la transmission des valeurs (Kellerhals & Montandon, 1991; Percheron, 1991) et des pratiques éducatives familiales (Baumrind, 1980; Kellerhals & Montandon, 1991; Lautrey, 1980). D'autres accordent une place importante, pour expliquer les parcours scolaires, à la construction de projets (Lahire, 1995; Terrail, 1984c, 1997), notamment dans les familles d'immigrés (Brinbaum & Kieffer, 2005; Zéroulou, 1988), au « choix » des établissements (Ballion, 1991; Héran, 1996; Langouët & Léger, 1991), au suivi de la scolarité par les mères (Héran, 1994; Thin, 1998) ou encore à la demande de cours parti culiers (Glasman, 1997).
- 2 Plus rares sont les travaux relatifs au rôle de la famille dans les trajectoires scolaires atypiques. À l'exception des recherches de Lahire (1995), Laurens (1992), Terrail (1984a, 1984b) et Zéroulou (1988), les cas de réussite scolaire d'enfants d'origine populaire et/ ou d'immigrés sont d'ailleurs peu étudiés... ceux de trajectoires intergénérationnelles

descendantes le sont encore moins (Daverne, 2003, 2006a, 2006b; Henri-Panabière, 2005). Ce peu d'intérêt s'explique par au moins trois raisons: la difficulté à constituer le déclassement des «héritiers» en problème social, les résistances psychologiques des personnes qui y sont confrontées et la rareté des phénomènes de descension. Pourtant, parce que les classes privilégiées ne forment pas un tout homogène, le schéma traditionnel «classes favorisées/réussite scolaire/ reproduction socioculturelle» mérite d'être interrogé.

- 3 À notre connaissance, seuls les travaux de Ballion (1977) et De Gaujelac (1987), déjà anciens, traitent de parcours chaotiques dans les milieux sociaux où la réussite va généralement de soi et l'échec s'avère catastrophique. Les premiers intègrent la dimension psychologique de l'échec scolaire et se centrent sur l'enseignement dans des établissements privés de rattrapage et des écoles supérieures payantes; les seconds montrent que la régression sociale influence de façon certaine la personnalité des individus (honte de soi ou de son milieu d'origine). À la différence de ces auteurs, nous avons adopté un regard exclusivement sociologique. Nous nous sommes effectivement interrogée sur les distinctions internes aux milieux aisés susceptibles d'expliquer des variations, parfois considérables, dans le parcours scolaire et/ou professionnel des descendants. Dit autrement, nous avons tenté de comprendre pourquoi un capital culturel familial ne parvient pas pleinement à trouver les conditions de sa transmission. Rappelons que la notion de capital culturel s'est imposée, dans les travaux de Bourdieu (1979b), comme une «hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales» (p.3). Le capital culturel, qui peut se décliner sous trois formes – à l'état incorporé (l'habitus), objectivé (les biens culturels) et institutionnalisé (les titres scolaires) – n'est pas vierge de critiques. D'une part, son influence s'estompe à mesure que le parcours scolaire de l'enfant avance et, d'autre part, l'héritier n'hérite que si ce capital culturel est activé. Il ne s'agit toutefois pas ici de renier la notion de capital culturel, ni d'infirmer l'existence de déterminants sociaux, ni de démentir l'action du milieu social, mais plutôt de revisiter le patrimoine constitué par les travaux de Bourdieu. Les cas de trajectoires intergénérationnelles descendantes, longtemps négligées par les sciences sociales parce qu'ils étaient aux marges statistiques et tombaient dans les rebus ininterprétés de la recherche, constituent l'occasion de réinterroger le «cela va de soi» des situations attendues ou «normales».
- 4 Après avoir présenté notre démarche de recherche et nos supports théoriques, nous tenterons de mieux comprendre les raisons de la faible transmission d'un capital culturel dans les classes détentrices des capitaux économique, social et culturel. Nous nous placerons, dans le cadre de cet article, exclusivement du côté de la famille. Cela ne signifie nullement que d'autres variables¹ n'interviennent pas dans la construction de trajectoires intergénérationnelles descendantes; ces dernières résultent effectivement d'un ensemble de facteurs cumulatifs.

Démarche de recherche et supports théoriques

- 5 Afin de comprendre des histoires de vie inhabituelles, nous avons procédé à un recueil de données hétérogène. Nous avons effectivement retenu le discours de 17 personnes, dont douze élèves scolarisés en classe de terminale² dans un «bon»³ lycée de province et cinq adultes âgés de 25 à 34 ans (voir tableau 1). Ces derniers se sont livrés à des entretiens semi-directifs, des récits de vie et/ou des entretiens directs.

- 6 Les enquêtés ont en commun d'appartenir à une famille dont au moins un ascendant masculin – le père et/ou les grands-pères – appartient aux catégories «chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus» ou «cadres et professions intellectuelles supérieures». Les lycéens, présentés par le sous-directeur ou le conseiller principal d'éducation de leur lycée, ou volontaires à l'issue de la passation d'une enquête par questionnaire⁴, se situent en dessous, voire très en dessous de la moyenne de leur classe et/ou ont connu au moins un redoublement. Quant aux adultes, ils se sont éloignés d'une lignée familiale où réussites scolaire et sociale vont de soi; leur situation actuelle (intermittent du spectacle, assistante maternelle, à la recherche d'emploi...) peut être considérée comme l'expression d'un déclassement au regard de la position occupée par les ascendants. Précisons dès maintenant que le terme «déclassement» renvoie ici à un niveau de performance désiré et/ou attendu qui n'a pas pu être atteint. Dit autrement, le niveau de réussite scolaire et professionnelle est à apprécier en fonction du niveau posé par les membres de la constellation familiale comme minimal; il revêt une dimension subjective.
- 7 Les lycéens ont participé à des entretiens individuels semi-directifs, axés sur l'institution scolaire, l'environnement familial, les sociabilités juvéniles, les projets d'avenir et une définition de soi au regard des membres des constellations familiale et amicale. La construction de notre guide d'entretien – et l'analyse de nos données – prend appui sur les travaux de Lahire (1995), Dubet (1991) et Guillaume (1998). En effet, pour expliquer les variations dans la scolarité d'enfants âgés d'environ huit ans, Lahire a pointé les phénomènes de dissonances et de consonances entre des configurations familiales populaires et l'univers scolaire. Comprendre les résultats scolaires de jeunes lycéens supposait aussi la reconstruction de configurations familiales singulières et la prise en compte de réseaux d'interdépendance (familiaux et scolaires) tramés par des formes de relations sociales plus ou moins harmonieuses ou contradictoires. Dubet s'intéresse quant à lui à la manière dont les lycéens définissent l'école, perçoivent les relations sociales et se vivent eux-mêmes comme des acteurs. Étudier également le versant subjectif du système éducatif nous permettait de comprendre la manière dont les élèves vivent et construisent leur expérience lycéenne. Enfin, Guillaume a demandé à des adolescents de décrire leurs projets d'avenir sous les trois modes du scénario idéal, réaliste et catastrophe. Reprendre cette démarche avait pour intérêt d'amener les interviewés à exprimer leurs craintes et espoirs, le décalage potentiel entre les attentes parentales et leurs projets personnels.

Tableau 1/Table 1

	Situation	Père	Mère	GPP*	GPM**
Émilie (19 ans)	Terminale ES 1 redoublement	Cadre commercial	Directrice (centre de formation)		
Hugues (19 ans)	Terminale S 1 redoublement	Pharmacien	Comptable		
Flavien (18 ans)	Première ES 2 redoublements	Biologiste	Professeur (CAPES)		

Karine (20 ans)	Terminale L 2 redoublements	Assureur	Mère au foyer		
Audrey (19 ans)	Terminale L 1 redoublement	Professeur des écoles	Professeur des écoles		
Isabelle (20 ans)	Terminale S 2 redoublements	Enseignant (formation continue)	Enseignante (formation continue)		
Mathilde*** (18 ans)	Terminale S	Professeur HEC	Cadre administratif	Colonel	Cadre commercial
Zoé*** (18 ans)	Terminale L 1 redoublement	Médecin	Cadre de la fonction publique	Militaire	Courtier
Anne-Sophie (17 ans)	Terminale ES	Médecin	Médecin	Agriculteur	Coiffeur
Pierre- Emmanuel (18 ans)	Terminale L	Pilote maritime	Commerçante	Architecte	
Ninon*** (18 ans)	Terminale ES	Sous-préfet	Employée	Ingénieur du son	Cardiologue
Odile (28 ans)	Assistante maternelle	Chef d'entreprise	Artiste feronnier		
Donatien*** (34 ans)	Gérant de chambres d'hôtes	Préfet	Chercheur	Journaliste, puis gérant de sociétés	Ingénieur et directeur usine
Laurence (25 ans)	Recherche d'emploi	Enseignant (CAPES)	Enseignante (CAPES)	Professeur et proviseur	
Bruno (26 ans)	Libraire (employé)	Chef d'entreprise	Chef d'entreprise	Cadre supérieur	Marin pêcheur
Quentin (31 ans)	Intermittent du spectacle	Kinési- thérapeute	Kinési- thérapeute	Employé	Cardiologue
Notes. *Grand-père paternel. **Grand-père maternel. ***Les sujets ont également participé à la deuxième vague d'entretien.					

Situation scolaire ou professionnelle des enquêtés et profession des ascendants
Educational or occupational situation of those surveyed and ascendants' occupations

- 8 Les adultes ont participé à des récits de vie, qui offrent l'avantage de laisser parler librement l'interviewé, tout en possédant un cadre de questionnement (Bertaux, 1997)

axé sur les parcours biographiques scolaire et professionnel. La connaissance de micro-milieus – la famille, les groupes amicaux, les réseaux relationnels – des activités de détente, des conditions d’habitat et de travail, représente un matériau extrêmement riche pour la compréhension de trajectoires « déviantes ». Nous avons notamment analysé ces récits de vie à la lumière des ouvrages de Thélot (1982), Dubar (1991), Lahire (2001), Pinçon et Pinçon-Charlot (1990, 1998, 2000). Thélot étudie la mobilité sociale dans la société française; il montre comment, à travers leurs membres, « les lignées voient leur statut se maintenir, s’améliorer, décliner, bref se modifier » (p.39). S’intéresser aux parcours professionnels et à la transmission du statut social des ascendants aux descendants supposait de reprendre également l’analyse de Dubar qui, en s’appuyant sur une distinction des modes de socialisation primaire et secondaire, souligne que les modèles sociaux d’identification ne sont pas rigides et que la socialisation adulte est l’occasion d’une « reprise » identitaire. Nous l’avons complétée par l’étude de Lahire, qui note que l’homme n’est pas façonné uniformément par son milieu social, mais amené à incorporer une multiplicité de schèmes d’action ou d’habitudes, parfois contradictoires. Enfin, les travaux de Pinçon et Pinçon-Charlot s’avéraient incontournables pour toute recherche sur les classes privilégiées.

- 9 Parce que, à mesure que notre corpus se constituait, nous percevions en filigrane la notion d’héritage, nous avons demandé à quatre enquêtés déjà interviewés de participer à un second entretien, de type directif et articulé autour de l’identité (différentiation et identification aux autres), du triptyque héritage-hériter-héritier, des « originaux » de la famille et du sens attribué à l’« échec ». Cette dernière vague d’entretiens avait pour objectif d’affiner notre analyse, les travaux précédemment présentés venant l’éclairer.
- 10 Nous avons ainsi tenté de puiser chez des sociologues différents – et qui parfois s’opposent – des schèmes interprétatifs que nous testons dans les différents moments de notre analyse. Une telle démarche nous a conduite à faire dialoguer les recherches de l’ensemble des auteurs cités. En effet, seule une articulation de leurs travaux permet de saisir les phénomènes de résistances à l’héritage, dont le travail d’appropriation d’une génération à l’autre doit laisser à l’héritier le sentiment – ou l’illusion – qu’il est différent, qu’il n’est pas la simple réplique de son père ou de sa mère... Explorer en parallèle la sphère familiale, l’expérience scolaire, mais aussi les processus de construction identitaire s’imposait.
- 11 Notre corpus constitué – 20 entretiens d’une durée de 45 minutes à 4 heures –, nous avons travaillé directement à partir du discours des interviewés, en analyse de contenu thématique. Les témoignages que nous présenterons ne permettent pas pour l’essentiel de caractériser exclusivement les parcours atypiques des jeunes de milieux aisés. En effet, ils demeurent valables dans d’autres contextes, et en particulier dans d’autres familles moins dotées en capital culturel, social et économique. Une partie de l’analyse des pratiques de socialisation familiale utilisée pour comprendre l’échec à l’école des enfants issus de milieux défavorisés s’applique aussi, comme nous allons le montrer, aux parcours intergénérationnels descendants.

Un héritage familial contrarié

- 12 Héritiers, les interviewés semblent l’être. Ils détiennent un capital culturel à l’état incorporé (voire objectivé), dont ils ne peuvent se défaire: l’éducation qu’ils ont reçue est intériorisée, fait « corps » et, dans ses grandes lignes, paraît acceptée. Il en va de même de

l'importance accordée à la réussite scolaire et professionnelle. Les enquêtés sont aussi porteurs d'un patronyme – à ne pas déshonorer, d'autant plus que l'attache familiale est forte – ils détiennent un capital linguistique et social. Ce dernier est symbolisé par la recherche d'un entre-soi, dans les activités de détente, les sorties, les fréquentations. Dans la présentation de leur avenir, les lycéens imaginent qu'ils reproduiront le fonctionnement parental – lieu de vie, gestion du quotidien, éducation donnée aux enfants –; jeunes et adultes espèrent transmettre l'héritage qu'ils ont reçu. Les enquêtés paraissent donc bien inscrits dans un destin où la réussite va de soi (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

- 13 Pourtant, ils ne calquent pas à l'identique les schémas présentés par l'environnement parental: certains sont dans une situation de «déclassement scolaire», d'autres de déclassement social. Parmi les variables susceptibles d'expliquer pourquoi une partie des héritiers «échappe» à sa destinée, nous aimerions maintenant revenir sur les modes de socialisation familiale.

L'évolution des destins individuels

- 14 Lahire (1995) souligne qu'un capital culturel ne se transmet pas spontanément, mais s'acquiert à travers des relations sociales durables, stables et cohérentes; une certaine forme d'équilibre familial est importante pour fournir les conditions d'une bonne scolarité. À l'inverse, des turbulences familiales, tels que le départ d'un des membres de la famille ou le décès d'un parent, peuvent se répercuter sur le parcours scolaire des enfants. Ainsi, Flavien, excellent élève au collège, a «décroché» en troisième. Le divorce de ses parents, considéré comme un point de rupture par rapport à une économie domestique stable, coïncide avec l'apparition de ses difficultés scolaires.

Flavien – ça s'est produit à la fin de l'année scolaire de la quatrième/ mes parents se sont séparés/au début c'était soi-disant à l'amiable et puis après ça s'est empiré/en plus mon père il s'est remarié avec la meilleure amie de ma mère donc ça s'est pas très bien passé/et donc on a/pendant les vacances c'était un peu le bazar dans ma famille/à la rentrée j'avais pas/j'avais pas envie de travailler non plus donc j'ai pas travaillé [...] j'arrêtais pas de faire le bordel en classe/d'ailleurs à la fin de l'année je me suis fait/j'étais indésirable au collège.

- 15 Pierre-Emmanuel fait également référence à la séparation de ses parents. Quant à Ninon et Donatien, ils ont perdu un membre de leur famille proche.
- 16 Le contexte familial peut se trouver perturbé par une autre forme d'évolution des destins individuels, et notamment un bouleversement professionnel. Ainsi, suite à l'arrivée de son père dans l'administration préfectorale et à des revirements politiques, Donatien a été scolarisé pour la première fois dans des établissements publics et, à l'image de plusieurs lycéens interviewés, a vécu sur ses bases. Plus tard, conséquence de la nomination de son père en Nouvelle-Calédonie, puis dans les Vosges, il a suivi ses études, seul, à Paris. Alors âgé de dix-sept ans, il a fréquenté des univers plus radicaux, adhéré aux mouvements politiques anti-fascistes, s'est opposé à toute forme d'autorité. Il s'est aussi distingué de son milieu social par son apparence physique (tatouages) et vestimentaire, sa «petite toxicomanie» et son refus ouvert de suivre la voie tracée.

Donatien – j'ai à ce moment-là et heureusement j'en suis très heureux aujourd'hui euh été mis au lycée public [...] j'ai vécu aussi sur des bonnes bases mais euh les lacunes se sont creusées et puis euh bon voilà/je suis arrivé au bac j'étais pas très j'étais pas vraiment enfin bon j'ai vu juste quoi voilà/passable et puis euh/c'était pas très glorieux/par rapport à ce qui était euh prévu et espéré.

L'économie des relations affectives et les formes d'investissement familial dans la scolarité

- 17 De certains discours émerge une telle contradiction entre, d'une part, des attentes parentales scolaire et professionnelle ambitieuses et, d'autre part, les moyens concrets de leur réalisation, qu'il paraît difficile que les enfants entrent dans des relations stables de construction de savoirs et de comportements.
- 18 L'exemple d'Émilie en est notamment l'illustration. Le contexte familial dans lequel évolue cette lycéenne permet de mieux comprendre son faible investissement scolaire, son attitude irrespectueuse et indisciplinée. L'économie des relations affectives au sein de sa famille met en scène des êtres aux multiples facettes – la locutrice présente son père comme un homme alcoolique et sa mère comme une femme psychologiquement fragile – créateurs d'une relation conflictuelle. L'harmonie et la cohésion familiales laissent place à une tension permanente. Trois autres interviewés – Bruno, Laurence et Audrey – relatent aussi un climat familial conflictuel, et notamment de violentes altercations au sujet des fréquentations et sorties. L'un d'eux parle en ces termes: «y'avait un rejet de la parenté».
- 19 Par ailleurs, toujours selon Émilie, ses parents ne donnent pas une place essentielle à l'écoute et au dialogue, n'établissent pas des relations basées sur la confiance et le soutien, se désintéressent de sa trajectoire scolaire⁵. La manière dont les membres de la configuration familiale vivent et traitent l'expérience scolaire d'Émilie, mais aussi d'Audrey, apparaît comme un élément central dans la compréhension de leur situation scolaire. Les parents transmettent effectivement des sentiments – de doute de soi ou de confiance en soi, d'indignité ou de fierté, de sécurité ou d'insécurité – dont l'influence sur la scolarité est manifeste.
- Audrey – ils ont plus confiance en moi/et moi de me sentir comme/ comme ça/ça aide pas non plus quoi [...] ils me prennent pour une bonne à rien je serai plus jamais capable de rien faire/ça me bloque quoi/et ça je l'ai ressenti.*
- 20 Si un investissement parental négatif dans la scolarité des enfants peut s'avérer néfaste, une mobilisation excessive peut elle aussi générer des effets pervers. Par exemple, les parents d'Hugues témoignent de fortes attentes scolaires, ce qui les conduit à investir les études de leur fils en les suivant et les connaissant en détail, en sanctionnant des résultats jugés insuffisants, en imposant des cours d'été intensifs, en récompensant le passage en année supérieure, en structurant l'autorité avec rigidité... Toutefois, la rentabilité de leur comportement n'est pas à la hauteur de leurs ambitions. En effet, face à l'impossibilité de contester l'autorité familiale, Hugues s'oppose à l'encadrement et au régime disciplinaire du lycée, attitude facilitée par une distance vis-à-vis des instances éducatives. Son relâchement en classe de première, son désir de «décompresser», se comprend également au regard de la constante pression parentale qu'il décrit.
- Hugues – et tout mon été j'avais mon père derrière le dos qui me disait trois heures de devoirs par jour/tout l'été/alors ça commence à faire mal/et ce qui s'est passé en début de première je me suis dit allez je prends un mois de vacances je rattraperai après et puis c'est bon/parce qu'en fait j'avais pas eu mes vacances.*
- 21 Précisons enfin que les conceptions globalisantes, qui voient en chaque famille un monde totalement cohérent, unitaire, voire uniforme, sous-estiment souvent les différences d'atouts, de dispositions, d'orientations et d'intérêt caractérisant les divers membres de la configuration familiale (Lahire, 1995). Cette réflexion nous amène à considérer

l'environnement de Pierre-Emmanuel, environnement qui n'apparaît pas harmonieux, producteur de dispositions générales orientées par les mêmes principes de direction. En effet, les comportements, les rapports à l'école et les principes socialisateurs de ses parents, parfois contradictoires, peuvent rendre compte de son faible investissement scolaire.

Pierre-Emmanuel – donc ma mère elle a pris le parti de me laisser un peu tomber enfin pas tomber mais euh/de me laisser me débrouiller quoi/ tandis que mon père il était tout le temps derrière moi [...] je pense que mon père il attend beaucoup de moi mais ma mère/non je pense qu'elle est déjà elle croit déjà que je peux pas avoir un/pfe un super avenir quoi.

Le rapport à l'école des collatéraux

- 22 Quelques entretiens révèlent des cas culturels d'intériorisation particulièrement forte de rapports familiaux à l'école. Par exemple, Flavien reproduit le schéma parental à l'identique, s'autorisant dilettantisme et échecs.

Flavien – j'ai un peu le même tempérament que mes parents/mon père lui il a redoublé trois fois il s'est rattrapé aux études supérieures mais c'est comme moi les années collège lycée il s'est laissé vivre/ma mère elle elle a redoublé qu'une fois et c'était une déconneuse.

- 23 Par ailleurs, l'héritage s'effectue pour le jeune dans des relations concrètes aux membres de la configuration familiale, qui ne se réduit pas aux figures du père et de la mère. Les frères et sœurs représentent des principes de socialisation plus ou moins favorables à une bonne adaptation scolaire. Les modèles proposés s'écartent parfois des attentes de l'école et entretenir une relation privilégiée avec un frère ou une sœur qui ne se conforme pas aux exigences éducatives contribue à expliquer une situation de difficultés scolaires. Dans d'autres cas, les modèles positifs ne suffisent pas à impulser la réussite.

Laurence – euh oui enfin mon frère a eu un peu de mal parce que euh il en terminale euh oui il s'est pas mal dissipé mais mes sœurs oui ça a été/comme une lettre à la poste [rires].

Le temps de socialisation

- 24 Lahire note que «le temps de socialisation est une condition *sine qua non* de l'acquisition certaine et durable des dispositions, des manières de penser, de sentir et d'agir» (1995, p.89). Si la transmission du capital culturel peut se faire de manière «naturelle» dans la vie quotidienne, elle nécessite aussi du temps, elle a un coût. Or, les individus qui détiennent les dispositions culturelles les plus compatibles avec celles exigées par l'école ne sont pas toujours ceux qui sont le plus fréquemment et durablement en contact avec l'enfant. Ainsi, cinq locutrices font allusion au temps dévoré par la gestion du quotidien ou l'activité professionnelle de leurs parents, si bien que le capital culturel familial ne trouve pas les moyens, en situation et en temps, de se transmettre. Et, sans mobilisation familiale, les chances d'arriver parmi les premiers dans la course aux diplômes et de reproduire le modèle parental se trouvent réduites.

Mathilde – ma mère travaille à côté de Rouen et mon père travaille à Paris/du coup mon père revient souvent le soir mais tard [...] ils sont énormément occupés dans leur vie professionnelle [...] le week-end euh là par exemple mon père travaille samedi et dimanche/il doit faire passer des oraux/ma mère euh elle travaille lundi donc elle doit travailler énormément ce week-end aussi donc finalement euh c'est/ils sont surtout dans le travail/surtout oui.

- 25 La mobilisation familiale, seule, ne suffit toutefois pas à impulser la réussite. En témoigne l'histoire de Flavien, dont les parents ont disposé du temps et des occasions pour exercer

– *a priori* – leurs effets de socialisation scolairement positifs. Depuis son enfance, Flavien partage de multiples activités avec ses parents; ses loisirs oscillent entre les pratiques lectorales, musicales, sportives, les visites de musées et les voyages. Mais, l'articulation des pratiques éducatives parentales et de l'univers scolaire ne parvient pas à se réaliser, du fait de la trop grande distance entre le mode de transmission du capital culturel par sa famille – libre, sous forme du plaisir – et les formes scolaires d'apprentissage – contraignantes, rigoureuses, méthodiques.

Flavien – je suis allé dans tous les musées de France des beaux musées je suis allé/mon père il m'a fait prendre des cours de dessin j'ai pris des cours de piano j'ai fait le conservatoire le tennis [...] j'ai lu tout Zola tout Flaubert tout Maupassant tout Baudelaire tout Rimbaud [...] j'ai fait plein de pays en Afrique [...] moi je préfère/cent mille fois aller au Louvre que aller en cours de maths [...] elle [le professeur de français] me dit vous effectivement je suis certaine que c'est vous de la classe qui avez le plus lu mais vous savez pas faire un plan donc l'intérêt est limité/ vous êtes pas scolaire en fait.

- 26 Nous sommes ainsi amenée à revisiter les travaux relatifs à l'acquisition du capital culturel – non seulement sous les dehors de l'innéité, du « cela va de soi » (Bourdieu, 1979a), mais aussi à l'aide d'une mobilisation active des familles (De Singly, 1997) –, en tant que facteur de réussite scolaire. En effet, que la transmission se fasse de manière subtile, quasiment implicite, ou par un travail conscient de l'héritier et de sa famille, ouvrir les livres de la bibliothèque familiale, voyager et fréquenter les musées ne suffit pas toujours pour réussir à l'école.

Le déclassé : un luxe ou un confort

- 27 Nous aimerions rendre compte d'un dernier rôle, exercé non plus par les modes de socialisation familiale, mais par l'appartenance sociale favorisée des interviewés, pour expliquer leur trajectoire scolaire et/ou professionnelle atypique.
- 28 D'une part, la détention de richesses multiformes – capital culturel, économique et social – autorise à suivre une autre voie ou à « prendre une année sabbatique ». Ainsi, Odile explique que ses choix de vie – trajectoire professionnelle, militantisme politique, rupture avec son entourage immédiat – sont facilités par une origine sociale privilégiée. En effet, c'est grâce au capital économique possédé par son père, puis à un héritage financier⁶, qu'elle a pu tant s'affirmer... en se différenciant. Cette reconnaissance du milieu d'origine se retrouve dans le discours de Laurence, dont les conduites marginales furent facilitées par l'environnement social dans lequel elle a grandi.

Laurence – oui bah oui enfin j'imagine que ça a été plus facile parce que justement oui je venais de ce milieu là/si j'étais sortie d'une famille où c'était vraiment la merde et tout peut-être que j'aurais euh j'aurais moins fait la conne de toute façon.

- 29 D'autre part, une pression excessive et la crainte de ne pas « être à la hauteur » des ambitions parentales peuvent expliquer que des « héritiers » ne suivent pas la voie tracée, l'héritage étant trop lourd à porter. Pour deux d'entre eux, dont les pères étaient préfet et sous-préfet, perpétuer la position sociale paternelle ne relève-t-il pas du défi? N'est-il pas plus aisé de se détacher d'un héritage qui se révèle être un « privilège-piège » (Bourdieu, 1993, p.716)?

Donatien – je dirais que le rejet du maintien dans la lignée familiale c'est assez confortable finalement/c'est peut-être même plus confortable que d'essayer de se maintenir dans la lignée familiale en essayant d'être euh/d'être soi-même et de continuer à progresser.

Entre reproduction et production: un champ de possibles

- 30 Si «déclassement» il y a, il n'est toutefois pas facile de refuser d'être l'enfant de ses parents et la volonté de rupture affichée n'est pas toujours la garantie d'une condamnation de ce qui est transmis (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1998). En effet, le projet parental est en partie assumé par des personnes qui en ont intériorisées certaines composantes: par exemple, la dimension scolaire et/ou professionnelle est certes refusée par les lycéens et adultes enquêtés, mais les aspects moraux et culturels ne semblent pas avoir pu l'être totalement.
- 31 Ce décalage entre «destin où la réussite va de soi» et «déclassement» semble vécu dans l'ambivalence de sentiments contradictoires, cette ambivalence permettant de «garder la face».
- 32 D'une part, les lycéens et adultes enquêtés cherchent à se définir comme semblables à autrui (Dubar, 1991): ils calquent leurs conduites sur des modèles familiaux, s'approprient des manières de faire et des types de comportements caractéristiques de leur milieu d'origine. Cette quête de conformité traduit le besoin de reconnaissance du groupe familial, sur la base de valeurs partagées.
- Ninon - *j'ai une famille un esprit de famille qu'est très fort [...] j'ai un gros héritage familial [...] j'ai un noyau familial très serré [...] je suis héritière un peu de tout le monde.*
- 33 D'autre part, les «déclassés» recherchent la singularité (Dubar, 1991), ce qui les amène à rompre partiellement avec leur cadre de référence, à transgresser des valeurs scolaires et attentes professionnelles, à «briser les chaînes» pour reprendre l'expression de la locutrice précédemment citée.
- 34 Avant de conclure, il est important de souligner que l'orientation des trajectoires étudiées n'est pas totalement livrée au hasard. Tout semble indiquer que, en cas de déclassement, les individus s'orientent vers des métiers de la communication et artistiques, professions qui ont en commun «d'assurer le rendement maximum du capital culturel le plus directement transmis par la famille, bonnes manières, bon goût ou charme physique» (Bourdieu, 1979a, p.169). Les métiers artistiques ou semi-artistiques (artisan potier, horloger, chanteur ou infographiste), intellectuels ou semi-intellectuels (journaliste), les professions pédagogiques ou para-pédagogiques (professeur de dessin ou d'art, assistante maternelle), de présentation ou de représentation (gérant de chambres d'hôtes) servent de refuge aux adultes que nous avons rencontrés, permettent de rentabiliser un héritage non seulement culturel mais aussi social.

Conclusion

- 35 Notre article, centré sur les modes de socialisation familiale, porte sur l'expérience de ceux que l'on qualifie souvent en sociologie de «déclassés» scolaires et/ou sociaux. Il mobilise des analyses de contenu d'entretiens menés auprès de lycéens et d'adultes issus de milieux privilégiés et dont la trajectoire n'est pas à la hauteur des attentes parentales.
- 36 Des témoignages recueillis, il ressort que l'articulation entre ce qui se passe dans la famille et se vit à l'école est étroite. Environnement familial instable (alcoolisme, climat conflictuel, divorce), désir de rompre avec la loi parentale en raison d'une forte pression familiale, dissonance entre les cultures scolaire et familiale sont évoqués pour rendre

compte d'un faible investissement scolaire et de résultats insuffisants. S'ajoutent une présence rare des parents, de par leur situation à l'égard des contraintes professionnelles, et la crainte de ne pas satisfaire des attentes familiales ambitieuses. La voie de ces lycéens et adultes étaient pourtant tracée... ce qui explique peut-être aussi pourquoi ils empruntent des chemins sinueux. Car, finalement, est-il réellement possible de refuser «en bloc» un héritage dont l'essentiel se trouve à l'état incorporé?

- 37 Enfin, il serait intéressant de compléter notre recherche par l'exploration de l'habiter de l'enfance et de l'adulte. Bonetti (1994) signale que pour les familles en régression, le fait de pouvoir conserver le logement correspondant à leur statut social antérieur est crucial, car cela leur permet pour une part de dissimuler leur déclassement et de conserver symboliquement leur statut perdu. Quand ils perdent cet ancrage symbolique, le déclassement est vécu très brutalement et a des effets déstructurant. Cette perte du logement antérieur s'accompagne souvent d'un déplacement vers des quartiers de statut inférieur, et donc vers des écoles moins valorisées. Il nous semble effectivement que le rapport à l'habitat de l'enfance marque durablement les personnes, *a fortiori* s'il constitue une sorte de «paradis perdu», comme en témoignent certains adultes rencontrés à leur domicile. Qu'en sera-t-il pour Anne-Sophie, Valérie, Ninon... et les autres lycéens interviewés?

BIBLIOGRAPHIE

- Ballion, R. (1977). *L'argent et l'école*. Paris: Stock.
- Ballion, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan Université.
- Bonetti M. (1994). *Habiter. Le bricolage imaginaire de l'espace*. Marseille: Hommes et perspectives.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Éducation et formations*, 72, 53-75.
- Daverne, C. (2003). *Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées? Recherche sur des «héritiers... déshérités»*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Rouen.

- Daverne, C. (2006a, 5-8 septembre). *Scolarités probables et improbables: un discours pourtant commun?* Communication présentée au Congrès de l'Association Française de Sociologie, AFS, Bordeaux/Paris.
- Daverne, C. (2006b). Les apports de la statistique textuelle face à un corpus hétérogène: le logiciel ALCESTE confronté à l'héritage social et culturel. In I.Léglise, E. Canut, I. Desmet & N.Garric (Éd.), *Applications et implications en sciences du langage* (pp.151-175). Paris: L'Harmattan.
- De Gaujelac, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris: Hommes et groupes.
- De Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F.Dubet (Éd.), *École, familles: le malentendu*. (pp.45-58). Paris: Textuel.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Glasman, D. (1997). La scolarisation hors l'école. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France: critique de l'état des lieux* (pp.141-155). Paris: La Dispute.
- Guillaume, J.-F. (1998). *Histoires de jeunes*. Paris: L'Harmattan.
- Henri-Panabière, G. (2005, 16 et 17 juin). *Quand la transmission culturelle se brouille: des variables aux contextes*. Communication présentée au colloque bi-disciplinaire international. *Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie et en psychologie sociale*, SACO et AFS, Poitiers, France.
- Héran, F. (1994). L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent. *INSEE Première*, 350, 58-63.
- Héran, F. (1996). École publique, école privée: qui peut choisir? *Économie et Statistique*, 293, 17-39.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris: Nathan.
- Langouët, G., & Léger, A. (1991). *Public ou privé?* La Garenne-Colombes: Publidix.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: Presses universitaires de France.
- Percheron, A. (1991). La transmission des valeurs. In F.De Singly (Éd.), *La famille. L'état des savoirs*. (pp.183-193). Paris: La Découverte.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1990). Le nom de la lignée comme garantie de l'excellence sociale. *Ethnologie Française*, 20(1), 91-97.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1998). *Grandes fortunes*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.
- Terrail, J.-P. (1984a). De quelques histoires de transfuges. *Cahiers du laboratoire de sociologie anthropologique de l'université de Caen*, 35-74.
- Terrail, J.-P. (1984b). Familles ouvrières, école et destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie*, XXV, 421-436.
- Terrail, J.-P. (1984c). Les ouvriers et l'école: le sens de la réussite. *Société française*, 9, 4-7.

- Terrail, J.-P. (dir.). (1997). *La scolarisation en France: critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils?* Paris: Dunod.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue française de sociologie*, XXIX, 447-470.

NOTES

1. De l'analyse de notre corpus, il ressort que les modes de socialisation familiale, l'institution scolaire, le groupe de pairs, voire l'évolution de la société et le temps de la jeunesse, peuvent faire obstacle.
2. À l'exception de Flavien, élève en classe de première.
3. Au regard des indicateurs de performance établis chaque année par le ministère de l'Éducation nationale, la présence de classes préparatoires venant renforcer le prestige de ces établissements.
4. Nous avons effectué un travail de repérage statistique des lycéens «héritiers» et diffusé une enquête par questionnaire, relative à l'environnement familial, les activités de détente, la trajectoire et le vécu scolaires, dans quatre «bons» établissements.
5. Émilie relate cependant que sa mère est intervenue dans le choix d'un «bon» établissement.
6. Odile a notamment hérité de plusieurs biens immobiliers.

RÉSUMÉS

Derrière les régularités sociologiques mises en évidence depuis 50 ans, se dissimulent des trajectoires atypiques, comme en attestent les cas de réussite d'enfants d'immigrés ou d'ouvriers, ou encore d'«héritiers» déclassés. Ces parcours inhabituels – et tout particulièrement les cas d'enfants qui ne parviennent pas aux meilleures places scolaires et professionnelles alors que leurs parents disposent d'un important capital culturel et social – définissent un champ de recherche peu exploré. Cet article, centré sur les modes de socialisation familiale, interroge les raisons de la non-transmission du capital culturel dans les classes privilégiées, à partir d'une approche qualitative.

Behind the sociological regularities that have been identified over the past 50 years, atypical trajectories are concealed, as is demonstrated by cases of children from immigrant or working-class backgrounds who succeed and of children from wealthy families who, conversely, suffer a drop in status. These unusual trajectories – and in particular the cases of children who do not gain entry to the best schools, universities or jobs even though their parents possess considerable cultural and social capital – constitute a little explored area of research. In this article, which focuses on modes of family socialisation, we adopt a qualitative approach in order to investigate the reasons for the failure to transmit cultural capital in the privileged classes.

INDEX

Keywords : Atypical trajectory, Cultural capital, Drop in status, Family socialisation, Privileged classes

Mots-clés : Capital culturel, Classes privilégiées, Déclassement, Socialisation familiale, Trajectoire atypiques

AUTEUR

CAROLE DAVERNE

Carole Daverne est maître de conférences, à l'Université de Nantes, sociologue de l'éducation au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN EA 2661). Thèmes de recherche : trajectoires scolaires, politiques éducatives, formations d'élites. Contact : Université de Nantes, UFR Lettres et Langues, Département des Sciences de l'Éducation, Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227, 44312 Nantes cedex 3. Courriel : carole.daverne@univ-nantes.fr