

QUAND LA TRANSMISSION CULTURELLE SE BROUILLE : DES VARIABLES AUX CONTEXTES

Gaële Henri-Panabière, Doctorante, Université Lumière Lyon 2, GRS (Groupe de Recherche sur la Socialisation).

L'enquête principale¹ sur laquelle portent les réflexions présentées ici interroge les conditions de transmission du capital culturel ou plutôt ses conditions de non transmission puisque qu'elle est centrée sur l'analyse de situations scolaires difficiles de collégiens ayant des parents fortement diplômés. Cet objet est étudié à la fois « à distance » par l'intermédiaire de données produites par un questionnaire mais aussi « en gros plan »² par observation et entretiens dans les familles et auprès d'enseignants. Cette présentation portera plus particulièrement sur l'usage de la notion de capital culturel ainsi que sur les rapports entre les deux niveaux d'observation mis en place. Mais avant d'aborder ces deux questions, il est utile de poser rapidement le cadre de l'enquête.

1. Présentation de l'enquête

Quatre collèges de l'agglomération lyonnaise ont été concernés par l'enquête dont le versant quantitatif s'est déroulé sur le mois de mars 1999 : deux établissements publics et deux établissements privés sous contrat avec l'Etat ; 1145 exemplaires du questionnaire ont été distribués dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} de ces établissements aux élèves devant le remettre à leurs parents. 677 sont revenus remplis.

Différents thèmes étaient abordés dans ce questionnaire : la situation scolaire de l'enfant par lequel le questionnaire est parvenu aux parents (avec des indicateurs plus ou moins objectifs ou subjectifs de cette situation) ; les devoirs et les aides apportées par les différents membres de la famille ; la vie quotidienne de l'enfant ; les pratiques de lecture de l'enfant et de ses parents ; la trajectoire professionnelle de ses derniers et leur propre scolarité.

Les familles ayant répondu aux 148 questions du formulaire et retourné ce dernier dans les délais impartis constituent donc la population d'enquête finale. Les indicateurs concernant la mère sont mieux renseignés que ceux concernant le père (ces parties étaient adressées successivement à « madame » puis à « monsieur »). Ceci est lié au fait que ce sont surtout les mères qui ont rempli ces questionnaires (une question à la fin du formulaire interrogeait ce point). Il paraît nécessaire avant de poursuivre de situer cette population d'enquête, de présenter quelques unes de ces particularités notamment en terme de capitaux culturels en ayant recours aux données produites par différentes enquêtes menées au niveau national (ici nous nous servirons

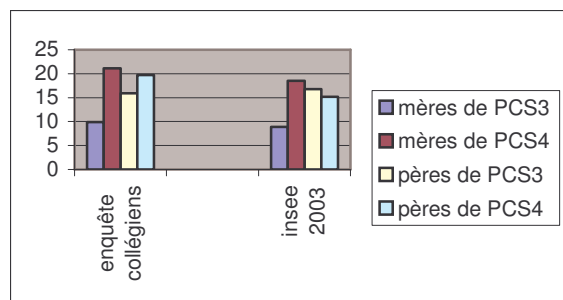
¹ Elle est menée dans le cadre d'une thèse en cours d'écriture et dirigée par Bernard Lahire.

² Les termes distinguant les deux échelles d'observation sont empruntés à E. Goffman [1991], p.16 décrivant les différentes « focales » sur lesquelles la description sociologique d'un événement peut se faire.

essentiellement de deux enquête Insee : « Education et Famille » de 2003³ ou encore « Les pratiques culturelles des français » reprises dans Donnat, [1998].

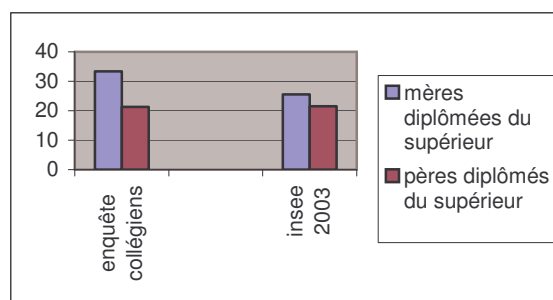
Graphique 1 : Part des PCS 3 et 4

chez les parents de collégiens en 6^{ème} et 5^{ème} dans notre population d'enquête et dans celle de l'enquête Education et Famille de 2003

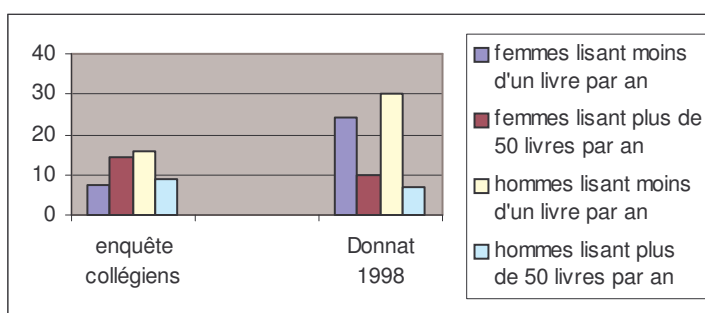


Graphique 2 : proportion de diplômés du supérieur

chez les parents de collégiens en 6^{ème} et 5^{ème} dans notre population d'enquête et dans celle de l'enquête Education et Famille de 2003



Graphique 3 : proportion de « faibles » et de « forts » lecteurs chez les parents de notre enquête et dans l'ensemble de la population française



³Le travail sur les données de cette enquête s'inscrit dans le cadre du séminaire dirigé par Pierre Mercklé à l'ENS, LSH de Lyon.

⁴ En référence à l'article de Gollac et Lauhlé de 1987, notamment, qui montre que « *Le capital scolaire n'est pas la seule dimension du capital culturel transmis : à niveau de diplôme du père fixé, les chances de réussite scolaire des fils augmentent lorsqu'on monte l'échelle sociale des pères.* » (p 95)

⁵ Cette tendance est observable en utilisant les données de l'enquête éducation et famille de 2003 et d'autres travaux mettent ce phénomène en avant (notamment Thélot et Vallet [2000])

⁶ Voir tableau 2 en fin de document.

⁷ Tout cela n'est pas sans lien avec des analyses sociologiques parfois déjà anciennes à propos de ce qui distinguent les pratiques des classes supérieures ou moyennes (l'importance des activités encadrées) de celles des classes populaires et de leurs effets socialisateurs différentiels (Chamboredon [1971], Dubet Martuccelli [1996], Thin [1998], Millet et Thin [2003])

⁸ Ces critères de sélection sont inspirés de la définition de « parents fortement diplômés » proposée par Jean-paul Caillé (1992)

⁹ Il s'agit là d'une variable score combinant les diplômes de chacun des parent, cumulant les points, positifs ou négatifs (au regard des « chances » de réussite ou des « risques » de difficultés dans la scolarité de l'enfant, auxquels chaque niveau de diplôme est statistiquement lié).

¹⁰ Nous avons retenu comme critère d'hétérogénéité le fait qu'un des parents soit diplômé du supérieur tandis que l'autre n'a pas atteint le niveau du baccalauréat. Dans la catégorie du volume réduit de capital global, cette hétérogénéité ne concerne que quatre familles.

¹¹ Le couple parental est considéré comme scolairement homogène quand aucun des parents n'est bachelier, quand ils le sont tous les deux ou quand ils sont tous deux diplômés du supérieur.

¹² Ni Bhrolchain, Chappell, Diamond [1994], Archambaud [2002]...

¹³ Paul Archambaud note que « *l'avantage scolaire lié à une enfance passée dans une famille favorisée du point de vue culturel et social semble fortement amoindri en cas de désunion familiale* » (Archambaud [2002]).

¹⁴ Ce qui n'empêche nullement de creuser encore les données chiffrées à ce sujet.

¹⁵ Les familles où les parents vivent ensemble ne sont pas exemptes de ce genre de contradictions, d'écarts voire de conflits mais ceux-ci sont souvent plus euphémisés, moins ouvertement explicités en entretien que chez les parents séparés.

On observe dans le premier graphique une surreprésentation des Professions et catégories socioprofessionnelles « cadres et professions intellectuelles supérieures » (PCS 3) et « professions intermédiaires » (PCS 4) pour des mères de notre enquête (à droite), et pour les pères, une surreprésentation de la PCS 4 seulement. Le deuxième graphique nous donne à voir des mères plus diplômées dans notre enquête que dans la population nationale équivalente (mères de collégiens en sixième et en cinquième en 2003). Pour cet indicateur, les pères de notre enquête ne se distinguent pas de l'ensemble de la population. Quant au troisième graphique, il nous permet de constater une sous représentation dans notre enquête des faibles lecteurs de livres par rapport à l'ensemble de la population française (qu'ils s'agissent des hommes ou des femmes) et une surreprésentation des forts lecteurs de livres (surtout chez les femmes).

Concernant les indicateurs de son état institutionnalisé (comme le diplôme) ou de son état incorporé (comme les pratiques de lecture), il est possible de dire que les familles de cette enquête sont globalement mieux pourvues en capital culturel que l'ensemble de la population française.

Ce résultat n'est pas le produit d'un échantillonnage par strate mais a été obtenu par la sélection de la population mère. Les quatre collèges retenus pour l'enquête ont en effet été sélectionnés sur la base de leur forte proportion de parents appartenant aux catégories scolairement dotées. Ce choix tient à la nécessité de partir d'un effectif important de parents fortement diplômés pour pouvoir retenir pour les entretiens les situations de difficultés scolaires, peu probables dans ces familles. Il est à noter également, un effet de sélection du questionnaire lui-même (8 pages recto verso à remplir et à retourner supposant déjà une certaine aisance avec l'écrit et donc une familiarité avec univers scolaire).

Après avoir rapidement présenté cette population d'enquête particulière, il s'agit maintenant de répondre à une première question, interrogeant le concept de capital culturel et ce qu'il peut concrètement recouvrir.

2 Qu'est-ce qui « fait capital » sur le marché scolaire ?

On ne peut user du terme de « capital » sans faire référence à la notion de « marché ». Sinon, il vaut mieux utiliser celui de « patrimoine » qui renvoie plus particulièrement aux relations familiales entre générations. C'est donc en référence au marché scolaire que les composantes d'un capital familial ont été interrogées.

Au niveau statistique, on peut s'autoriser à parler de certaines caractéristiques familiales comme des éléments d'un capital culturel ou scolaire si on observe que leur présence augmente les « chances » de réussite scolaire. De même à ce niveau d'observation, on peut parler de « transmission » familiale lorsqu'une pratique ou une autre caractéristique d'un parent se retrouve chez l'enfant.

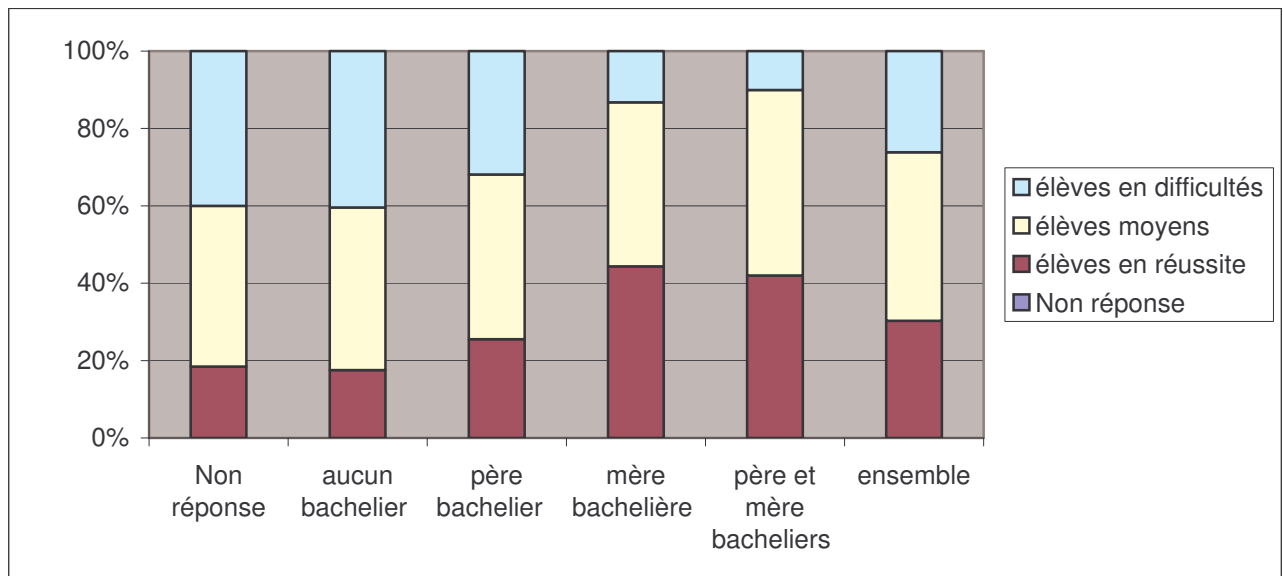
C'est dans cette optique de mesure de ce qui « fait capital », que l'ensemble des variables de l'enquête (environ 200) ont été croisées avec un indicateur particulier de situation scolaire : une variable score attribuant des points en fonction des difficultés scolaires rencontrées en insistant sur l'importance du redoublement tout en tenant compte des moyennes en mathématiques et en français ; elle a ensuite été recodée en

trois classes d'effectifs plus ou moins égaux. Les liens de dépendance statistique de cette variable avec l'ensemble des autres ont été comparés entre eux du point de vue de leur intensité relative (en recourant au calcul du coefficient de contingence de Kramer).

2.1 Repérage de facteurs de réussite scolaire

Si l'on s'intéresse en premier lieu aux facteurs les plus classiques de réussite scolaire (ceux qui renvoient au capital culturel parental, dans sa dimension purement scolaire mais aussi en l'associant à la position sociale⁴), la prédominance du lien entre situation scolaire et diplôme maternel est assez manifeste (voir tableau 1 en fin de document). On peut également lire cet état de fait dans le graphique suivant :

Graphique 4 : distribution des collégiens dans les trois classes de difficultés scolaires selon le niveau de diplôme des deux parents



La « protection » contre les difficultés scolaires apportée par le diplôme paternel (mesuré ici par la distinction entre bacheliers ou plus et non bacheliers) apparaît moins nettement que celle apportée par le diplôme de la mère. Il semble que cette prépondérance du diplôme maternel, ne puisse être imputée au seul fait que les indicateurs maternels soient mieux renseignés dans notre enquête puisqu'on retrouve une tendance similaire dans d'autres enquêtes⁵ :

Nous pouvons ensuite nous pencher sur d'autres propriétés familiales pouvaient être liées à la situation scolaire et en premier lieu, aux pratiques de lecture. Les mêmes calculs que précédemment (intensité du lien entre variables prises deux à deux) sont ainsi entrepris, en tâchant également de voir ce qui se passe plus précisément dans la sous population des collégiens dont les parents sont « fortement diplômés » (lorsqu'un des deux parents au moins détient un diplôme supérieur au baccalauréat)⁶. Concernant les pratiques de l'enfant, le lien le plus fort avec la situation scolaire concerne le rapport qu'il entretient avec la lecture (qu'il lise le plus souvent « parce qu'il aime le faire » ou « parce qu'il est obligé ») mais il ne s'agit pas d'un lien à sens unique (il est plus facile d'aimer lire quand on éprouve pas de difficultés à le faire, quand on a pas eu de mal à apprendre...). L'autre indicateur des pratiques enfantines qui est lié à la situation scolaire avec une intensité comparable est celui de la légitimité de son corpus de lecture (lire des livres plutôt que -ou en plus- des magazines ou des bandes

dessinées). Quant aux pratiques des parents dans ce domaine, les plus grandes chances de faire partie des élèves en réussite sont liées à des pratiques d'incitation ou d'accompagnement comme l'abonnement de l'enfant à une revue (V de Kramer=0,167), la quantité de livres lus par la mère ($V=0,142$), par le père ($V=0,128$), le fait que la mère parle souvent avec lui de ses propres lectures...

Pour ce qui est des autres liens de dépendance avec la situation scolaire (ou des absences notables de liens), et plus particulièrement concernant les pratiques autour des devoirs du collégien, le lien avec le temps déclaré comme étant consacré aux devoirs est peu fiable. S'il y a un lien avec l'aide parentale apportée à ces devoirs il montre surtout que les bons élèves se distinguent des autres par le fait qu'ils sont peu aidés explicitement pour faire leurs devoirs. En 6^{ème} et *a fortiori* en 5^{ème} le travail des parents aboutissant à faire intérioriser la nécessité du travail scolaire semble avoir déjà « pris » chez ces élèves. D'ailleurs, des indicateurs plus directs de cette intériorisation vont laisser voir que les élèves en réussite sont proportionnellement plus nombreux parmi ceux qui se mettent toujours seul à leurs devoirs et parmi ceux qui font toujours leur travail à l'avance.

Dans d'autres domaines, le lien de dépendance le plus fiable et le plus intense avec la situation scolaire concerne les activités extrascolaires (et le temps passé à ces activités). Plus le collégien a des activités encadrées, plus il a de chances de faire partie des élèves en situation de réussite. Les liens avec les autres indicateurs des pratiques domestiques sont peu fiables (au mieux l'hypothèse de dépendance entre la fréquence de jeu à l'extérieur du domicile familiale et la situation scolaire est fiables à 90%)⁷.

Ce détour par une comparaison systématique des liens de dépendance entre l'ensemble des indicateurs et celui de la situation scolaire est utile pour tenter d'opérationnaliser, de donner corps et contenu au concept de capital culturel. Ce n'est cependant pas la seule manière de procéder.

2.2 Reconstitution de dispositions familialement acquises ou renforcées et scolairement valorisées

Dès lors que l'on réduit l'échelle d'observation, la manière d'envisager l'objet est modifiée. Par entretiens et observations, ce qui se donne à voir c'est moins la transmission d'un capital culturel qu'un enfant qui vit avec des personnes porteuses de manières de penser et d'agir (nous parlerons de dispositions) plus ou moins proches de celles que l'école requiert. Les relations qu'il entretient avec ces personnes, les pratiques qu'ils mettent en œuvre ensemble vont informer la construction de ses propres dispositions (Lahire [1995]).

La lecture de différents travaux, fondés sur une observation attentive et détaillée de ce qui se passe à l'école (Zazzo [1982], Charlot, Bautier, Rocheix [1992], Vincent [1994], Millet, Thin [2003]...) ou interrogeant les rapports entre socialisation scolaire et socialisation familiale (Bourdieu Passeron [1970], Bernstein [1975], Lahire [1995]...) permet de pointer certaines de ces dispositions et savoirs ou savoir-faire, familialement constituées (ou renforcées) et scolairement attendues et reconnues. Il est possible d'en dégager quatre types et d'en proposer des indicateurs :

- - Dispositions et compétences langagières (réflexivité et maîtrise pratique des

codes du français standard) : éléments à reconstruire sur la base de entretiens eux-mêmes (exemple de maîtrise réflexive de la part des enquêtés : mettre explicitement des « guillemets », reprendre ses propres termes pour les commenter..) mais aussi en interrogeant les pratiques familiales de l'écrit (avec ou sans correction formelle...)

- - Dispositions à l'égard du savoir et compétences cognitives (appétences cognitives, rapport impersonnel et décontextualisé aux savoirs, habitudes classificatoires) : on peut en avoir des indices en interrogeant l'enfant et ses parents sur les goûts et dégoûts scolaires et en tâchant de saisir dans quelle mesure ils sont totalement ou partiellement liés à un contexte d'apprentissage particulier (liés par exemple à une plus ou moins bonne relation avec l'enseignant...); le discours des enquêtés peut également être analysés sous l'angle des classifications (plus ou moins formalisées, générales...) qu'elles mettent en œuvre.
- - Dispositions à l'égard de l'autorité et compétences comportementales (autocontrainte et rapport impersonnel à la règle) : elles peuvent être reconstruites par, d'une part les récits de situations de classe vécues par l'enfant (en utilisant les points de vue croisés des collégiens, des enseignants et de leurs parents à ce sujet), d'autre part des descriptions du mode domestique d'exercice de l'autorité.
- - Dispositions à l'égard du temps et compétences organisationnelles (ascétisme et planification) : elles peuvent être reconstruites par l'analyse de pratiques parentales et enfantines dans différents domaines (devoirs mais aussi emplois du temps familiaux, organisation des vacances, gestion des rendez-vous- notamment avec l'enquêtrice)

Une fois ces éléments identifiés, l'analyse des entretiens vise à répondre à ces questions : Quels types de dispositions sont mises en œuvres à la maison ? Par qui ? Sont elles valorisées familialement ? L'enfant peut-il se les approprier (en participant à certaines pratiques, en étant enjoint de manière plus ou moins explicite à les construire..) ? etc.

Après avoir vu deux manières possibles de faire travailler la notion de capital culturel pour deux niveaux d'analyse distincts, voyons maintenant comment il est possible de les faire travailler ensemble.

3. Quelles relations entre les deux échelles d'observation ?

Le recueil des questionnaires a permis de spécifier et de rencontrer une vingtaine de familles où, malgré la présence d'un capital scolaire significatif (au moins un des deux parents est diplômé du supérieur ou les deux parents sont bacheliers⁸), le collégien éprouve des difficultés scolaires (difficultés identifiées sur la base de ses moyennes en mathématiques et en français ou d'un redoublement). Mais les relations entre données quantitatives et qualitatives ne se limitent pas à cette sélection et les analyses ont été menées en procédant à des allers-retours permanents entre les deux niveaux

d'observation. Elles sont présentées ici selon deux sens distincts.

3.1 Situer des pratiques ou d'autres caractéristiques familiales singulières

Il est d'abord possible de se servir des constats de l'analyse qualitative pour « dénicher » des pistes d'analyse ou renforcer la nécessité d'en poursuivre certaines au niveau statistique. C'est par exemple le cas de l'effet de l'hétérogénéité scolaire du couple parental. Plusieurs familles rencontrées en entretien se caractérisent par le fait que le père et la mère sont porteurs de capitaux scolaires respectifs très éloignés l'un de l'autre sur l'échelle des diplômes (une des collégienne, pour prendre le cas le plus extrême, vit ainsi avec un père diplômé du troisième cycle universitaire et une mère détentrice d'un CAP). Si cette particularité éclaire assez bien les situations scolaires difficiles et les conditions d'appropriation de dispositions inégalement proches de celles que l'école requiert, il paraît pertinent de vérifier la validité de cette piste d'interprétation dans un cadre plus large.

Tableau 3 : Répartition des collégiens dans les trois classes de difficultés scolaires selon le volume global du capital scolaire parental et l'hétérogénéité/homogénéité scolaire du couple parental

	Volume global du capital scolaire parental réduit		Volume global du capital scolaire parental moyen		Volume global du capital scolaire parental important	
	Couples scolairement homogènes	Couples scolairement hétérogènes	Couples scolairement homogènes	Couples scolairement hétérogènes	Couples scolairement homogènes	Couples scolairement hétérogènes
Elèves en réussite	18,5	25	25	52,6	40,4	42,1
Elèves moyens	41,5	50	66,7	38,6	50	26,3
Elèves en difficultés	40	25	8,3	8,8	9,6	31,6
Ensemble	100	100	100	100	100	100

Dans le cas des familles où le volume global du capital scolaire⁹ est moyen, le fait qu'il soit constitué de deux niveaux de diplômes nettement distincts¹⁰, plutôt que deux diplômes équivalents¹¹ va de pair avec une plus grande probabilité que l'enfant appartienne à la catégorie des élèves en réussite. Dans les familles les mieux dotées scolairement, l'hétérogénéité du capital parental global multiplie par contre par trois les risques de faire partie des élèves en difficultés.

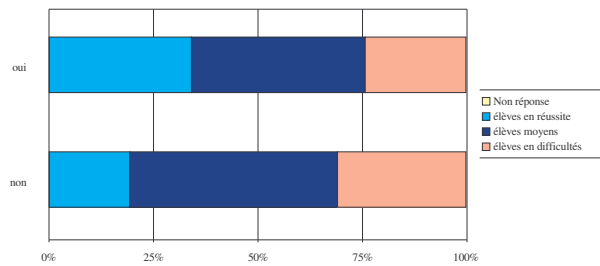
3.2 Contextualiser des variables

Le passage d'un niveau d'observation à l'autre peut, en sens inverse, être l'occasion d'approfondir des pistes statistiquement ouvertes par l'étude de contextes singuliers. Ce travail peut être mené, par exemple, au sujet des effets de la séparation des parents sur la scolarité des enfants¹², plus particulièrement ici dans le cas de familles

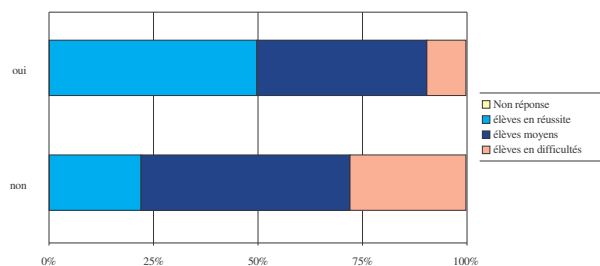
culturellement dotées.

Graphiques 5 et 6 : répartition des collégiens dans les classes de difficultés scolaires selon que les parents vivent ensemble ou non...

...dans la population d'ensemble...



...et dans la sous population des parents fortement diplômés.



Dans l'ensemble de la population, le fait que les parents ne vivent pas ensemble est corrélé avec une moins grande probabilité de faire partie des élèves en réussite. Ce constat est encore plus net lorsque les parents sont fortement diplômés¹³ ce qui permet de considérer la séparation des parents comme un « frein » à la transmission culturelle. On peut compléter ce constat en proposant deux pistes d'interprétation ouvertes à l'investigation qualitative¹⁴.

- - *Contradictions et divergences éducatives*

L'existence de conflits ou de désaccords au sujet de l'éducation des enfants qu'ils apparaissent avant, pendant ou après la séparation est un des points particulièrement saillants des familles dont les parents ne vivent plus ensemble (9 familles sur les 20 rencontrées¹⁵). Qu'elles occasionnent des conflits ou non, d'importantes divergences éducatives se manifestent. Ces désaccords ou contradictions s'expriment dans la manière d'exercer l'autorité (critique du « papa copain » par une mère, évocation d'une mère « qui peut passer des heures » selon le père à reprendre ses enfants sur leurs comportements pour ce qu'il considère lui comme des détails sans importance), dans le degré d'exigence en matière d'apprentissage (notamment au sujet du travail scolaire de l'enfant). Une fois la séparation effectuée ces divergences se traduisent souvent par des difficultés pour assurer une certaine continuité des pratiques (c'est le cas de cette mère qui se plaint que son fils ne fasse jamais ses devoirs chez son père et d'être obligée de s'y « coller » le dimanche soir).

- - *la « baisse des moyens éducatifs » :*

Plusieurs entretiens avec des mères vivant seules avec leur(s) enfant(s) laissent voir des situations de lassitude éducative et parfois de « panique » domestique dues à l'absence d'un autre adulte à la maison. Les thèmes de l'épuisement et du débordement émaillent par exemple l'entretien avec la mère de Jérémie (« j'ai pas de répit, j'n'ai

aucun répit » « c'est très difficile, moi je les ai.. continuellement (ton éreinté) « on est une structure familiale qui.. qui est un peu Rock 'n roll quoi. »), revenant très fréquemment au récit de sa course perpétuelle entre ses contraintes professionnelles et domestiques, les activités sportives de ses fils et leurs horaires d'école.

Cet épuisement ne semble pas sans conséquence sur certaines de ses pratiques éducatives :

[Elle répond à une question sur les éventuelles corrections de la manière de parler de son fils]

Mme M. : pas systématiquement. Heu.. [...] Jérémie, heu je dirais presque à la limite c'est très épuisant [...] *quand on est deux à les, à les élever, on peut faire attention beaucoup plus que...* (E. : oui.) *Et j crois que quand on est complètement seul, et je suis complètement seule, et bien y'a des choses qu'on [...] Que là j'avoue heu.. par épuisement et puis par raz le bol.*

Ce « relâchement » ici évoqué peut se retrouver dans d'autres domaines de la vie domestique (une autre mère seule raconte « céder » fréquemment à son fils qui veut regarder la télévision de soir). L'absence de l'autre parent, vécue et parfois explicitée comme une absence de soutien, de relais éducatif (« *Relayer, relayer, j me suis fait vraiment, là c'est trop* ») peut également être envisagée comme une diminution des occasions de rendre compte des pratiques éducatives (presque de faire « contrôler » ses pratiques par un autre regard d'adulte) susceptibles de renforcer leur détermination à faire et à dire ce qu'elles estiment légitime en la matière.

Cette enquête, menée auprès d'une population particulière est l'occasion d'étudier des aspects de la transmission culturelle en s'attachant à spécifier le contenu de cette transmission. La combinaison, sur un même objet, de différentes méthodes d'investigation permet d'éclairer celui-ci sous différents angles. Les constats qui en découlent sont pris dans une dynamique d'interrogation réciproque et peuvent gagner ainsi en portée euristique.

Tableau 1 :

Variable à expliquer (nombre de modalités)	Variable explicative (nombre de modalités)	Valeur du Khi2	Significatif à	V de Kramer
Classe de difficultés scolaires (3)	Niveau de diplôme de la mère (5+NR)	109.4 (ddl=10)	99,9%	N=677 0.284
Classe de difficultés scolaires (3)	Diplôme de la mère (3+NR)	88.2 (ddl=6)	99.9%	(N= 677) 0.255
Classe de difficultés scolaires (3)	Niveau de diplôme du père (5+NR)	30,3 (ddl=10)	99,9%	(N= 677) 0.149
Classe de difficultés scolaires (3)	PCS de la mère (6+NR)	30.3 (ddl=10)	99.9%	(N= 677) 0.149
Classe de difficultés scolaires (3)	Niveau de diplôme du père (3+NR)	27,3 (ddl=6)	99,9%	(N= 677) 0,142
Classe de difficultés scolaires (3)	PCS du père (6+NR)	26,9 (ddl=10)	99,8%	(N= 675) 0,141

Tableau 2 :

Variable à expliquer	Variable explicative ?	Khi2	Significatif à	V de Kramer
Classe de difficultés scolaires (3)	Rapport à la lecture de l'enfant (3+ NR)	44,3 (ddl=6)	99,9%	(N= 677) 0,181
Classe de difficultés scolaires (3)	Rapport à la lecture de l'enfant (3)	26,4 (ddl=4)	99,9%	0,228 (sous-population des parents fortement diplômés : n= 253)
Classe de difficultés scolaires (3)	Corpus + ou – légitime (4)	48,3 (ddl=6)	99,9%	0,179 (N=677)
Classe de difficultés scolaires (3)	Corpus + ou – légitime (3)	21,9(ddl=4)	99,9%	0,207 (sous-population parents fortement diplômés : n=256)
Classe de difficultés scolaires (3)	Fait que l'enfant parle de ses lectures (4+NR)	32,4 (ddl=10)	99,9%	0,154 (N= 677)

- Références ⇒ ARCHAMBAUD Paul 2002 « Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? » *Population et sociétés*, n° 379.
- BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- CAILLE Jean-Paul, 1992 « Les parents d'élèves de collège : attentes et degré d'implication », *Note d'information DEP* n° 92.
- CHAMBOREDON Jean-Claude, 1971, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Colin.
- DONNAT Olivier, 1998 *Les pratiques culturelles des français*, Paris, La documentation française.
- DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, 1996 : *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* Paris, Seuil.
- GOFFMAN Erwing 1991 *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- GOLLAC Michel et LAULHE Pierre 1987, « Les composantes de l'héritage sociale. Un capital économique et culturel à transmettre », *Economie et Statistiques*, n° 199-200.
- LAHIRE Bernard 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/ Le Seuil.
- MILLET Mathias, THIN Daniel 2003 « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, GRS (UMR 5040-CNRS), Université Lyon 2.
- THELOT Claude et VALLET Louis-André 2000 « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques* n° 334.
- THIN Daniel, 1998 *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- VINCENT Guy (sous la direction de) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- ZAZZO Bianca 1982 *Les 10-13 ans. Garçons et filles en CM2 et en sixième*, Paris, PUF.