

**Faculté des sciences économiques,  
sociales, politiques et de communication  
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

## **Le rôle des inégalités en matière d'information dans la fabrication des inégalités scolaires**

**Auteur** : Giuliana Di Giuseppe (NOMA : 94012100)

**Promoteur(s)** : M. Hugues Draelants

**Lecteur(s)** : Mme Géraldine André

**Année académique** 2022-2023

**Master 60 en Sociologie et Anthropologie (SOCA2M1)**

## Déclaration de déontologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants (es) en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

# SOMMAIRE

---

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....   | 1  |
| 1 Contexte scolaire.....   | 3  |
| 1.1 Histoire de l'école.....   | 3  |
| 1.2 Quelques chiffres.....   | 7  |
| 1.3 La thématique des inégalités en sociologie de l'éducation .....            | 9  |
| 2 Zoom sur les inégalités informationnelles .....                              | 12 |
| 2.1 Définition .....   | 12 |
| 2.1.1 Le capital culturel informationnel.....                                  | 12 |
| 2.1.2 Qui détient ce capital culturel de type informationnel ?.....            | 14 |
| 2.2 Comment les expliquer ?.....   | 16 |
| 2.2.1 Compétences préscolaires de l'enfant.....                                | 16 |
| 2.2.2 Le parcours éducatif des parents.....                                    | 18 |
| 2.2.3 Différenciations langagières et sociales.....                            | 19 |
| 2.2.4 Un cas particulier : les enfants d'enseignants .....                     | 21 |
| 2.3 Quelles conséquences ? .....   | 24 |
| 2.3.1 Choix scolaires.....   | 24 |
| 2.3.2 Retrait des parents défavorisés de la vie scolaire de leurs enfants..... | 27 |
| 2.3.3 Renforcement de la parentocratie des classes supérieures.....            | 29 |
| Conclusion.....  | 32 |
| Bibliographie .....  | 36 |

---

# Remerciements

À Monsieur Hugues Draelants, pour son honnêteté et la transmission de sa  
passion pour le sujet,

À Madame Géraldine André pour le temps de lecture,

À l'Université Catholique de Louvain,

À tous les enseignants anthropologues et sociologues pour ces 2 années,

À Sylvia Sicurella, une marraine extraordinaire et toujours présente pour  
les innombrables relectures,

À Thierry Robrechts pour son temps, son partage, sa générosité et sa  
confiance,

À toi, pour ta présence,

À vous 5, qui m'inspirez chaque jour.

Merci. Sincèrement.

---

# Introduction

---

Me voilà arrivée au bout de mon parcours scolaire. Après avoir réussi un bachelier en Gestion des Ressources Humaines, j'ai décidé d'entamer un master en Sociologie et Anthropologie à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Dans le cadre de cet apprentissage en 60 crédits, il m'est demandé de rendre un travail de fin d'études ciblé, concis et principalement théorique dont le but est de problématiser et développer une question de recherche sur base d'une revue de la littérature approfondie.

La question est la suivante : « *Dans quelle mesure, les inégalités sociales, notamment en ce qui concerne la transmission des informations entre les différents acteurs du parcours éducatif d'un enfant, peuvent-elles engendrer des inégalités scolaires ?* »

Le choix d'aborder ce sujet s'est basé sur mon expérience personnelle. Cela a fait écho à ce moment où, chez moi, lors du souper, nous entendons la télévision déverser l'actualité du monde et, où, nous ne saisissons pas les mêmes informations du fait de nos histoires, nos expériences, nos vies différentes.

Depuis la massification scolaire, survenue dans les années 1960, la question des inégalités est au centre des préoccupations sociologiques. Cependant, la question des inégalités de type informationnelles reste relativement peu abordée, mais surtout la question est évoquée, mais rarement traitée de manière systématique dans la littérature, l'idée ici étant de rassembler des éléments disparates pour avoir une meilleure vue d'ensemble du rôle joué par les inégalités en matière d'information dans la fabrication des inégalités sociales devant l'école. C'est pourquoi ce travail propose une mise en lumière des écrits déjà existants sur le sujet.

Dans une première partie, je vais tenter de situer les inégalités informationnelles historiquement. Je vais également essayer de comprendre comment la sociologie de l'éducation va documenter ce phénomène jusqu'à en faire son domaine de prédilection. Je donnerai aussi quelques chiffres afin de situer la Belgique sur la scène internationale et appréhender son fonctionnement national. Ensuite, dans une

seconde partie, je développerai ce que le terme « inégalités informationnelles » signifie. Je proposerai une lecture non exhaustive des causes et conséquences du sujet qui nous occupe avant de conclure.

# 1 Contexte scolaire

---

## 1.1 Histoire de l'école

L'histoire de l'école est vaste. Dans cette partie, nous nous attarderons surtout sur le phénomène d'obligation scolaire, moment charnière qui a permis la mise en évidence des inégalités et par conséquent les recherches autour du sujet. Nous considérerons davantage la mise en lumière des inégalités d'information. Nous situons aussi cette lecture historique au cas de la Belgique, pays riche d'évènements scolaires que nous ne détaillerions pas ici.

Dans leur ouvrage « Le système scolaire », Hugues Draelants, Vincent Dupriez et Christian Maroy énoncent les épisodes historiques qui ont traversé l'école et reviennent notamment sur cette obligation scolaire, qui était à la base un enjeu social et politique. Le combat pour l'obligation scolaire débute en 1850 et c'est à partir de là que l'histoire de l'école moderne sous la forme que nous connaissons toujours aujourd'hui a débuté. (2003)

Avant ce changement, l'école n'était donc pas obligatoire. Les parents avaient le choix d'envoyer leurs enfants à l'école ou de « les garder à la maison ». Cette décision dépendait surtout de la situation économique des familles, puisque, les enfants absents de l'école, travaillaient pour aider économiquement leurs parents et fratrie. C'est notamment ce qui était observé dans les familles ouvrières et paysannes (Draelants & Dupriez & Maroy, 2003, p 26).

L'école, institution considérée comme élitiste, car fréquentée par une élite bourgeoise minoritaire, procède donc déjà à une sélection sociale dite externe, puisque cette dernière se produit en dehors de l'établissement. En ce qui concerne les rares élèves des classes dites inférieures se retrouvant dans un cycle scolaire, les différenciations des structures scolaires existantes constituaient aussi une sélection sociale externe, soit avant l'entrée dans le système scolaire.

Face à ce phénomène, le parti politique des libéraux progressistes voit au travers de l'obligation scolaire la possibilité d'émancipation des classes populaires au niveau social, économique et politique comme moyen d'intégration et de participation sociétale. Cette idée se heurte à la fois au parti catholique de l'opposition qui estime le phénomène comme un rassemblement des corps ouvriers et le début de l'interdiction du travail des enfants, mais également aux membres conservateurs du parti libéral qui anticipent l'obligation scolaire comme porte d'accès au suffrage universel. Il faudra finalement attendre le 19 mai 1914 pour que la loi instaure l'instruction scolaire obligatoire et gratuite entre 6 et 14 ans. Soulignons tout de même que c'est l'instruction qui est mise en avant ici. Cela signifie que l'enfant peut à la fois se rendre dans un établissement scolaire, mais aussi apprendre à domicile (Draelants & Dupriez & Maroy, 2003, p 27).

Dans ce contexte, les parents qui prenaient la décision de ne pas mettre leur enfant à l'école pour raisons principalement économiques vont être dans l'obligation de lui fournir une instruction. La loi de 1914 va aussi délimiter le quatrième degré de l'enseignement primaire comme étape de transition vers une formation professionnelle pour les élèves de milieu populaire. Le parti socialiste va dénoncer cela en mettant en avant le fait que le public économiquement favorable va atteindre les collèges et athénées pour se préparer aux écoles supérieures, le public dit moyen se trouvera en école moyenne soit 3 années d'école secondaire et les classes populaires finissent par travailler à la fin de leur quatrième degré d'école primaire. Plus tard, le taux de chômage des jeunes étant très élevé, l'obligation scolaire est prolongée jusqu'aux 18 ans de l'enfant, ce qui induira l'obligation de passage dans une école secondaire (Draelants & Dupriez & Maroy, 2003, p 27).

Après avoir rendu l'instruction obligatoire et l'école accessible à tous, la constitution de l'enseignement rénové dès 1969 permet, en théorie, une égalité de traitement des élèves, peu importe leur origine sociale et donc une égalité des chances à la sortie de l'école. La spécificité de ce type d'enseignement est que tous les élèves sont regroupés dans un tronc commun jusqu'à leurs 15 ans et tout le monde reçoit la même formation pendant ses deux premières années, quel que soit l'établissement

choisi. Ensuite, les orientations générales, artistiques, professionnelles et techniques seront proposées à l'élève. Il y a derrière cette tentative de donner les mêmes chances aux élèves des différents publics sociaux un projet émancipateur et l'idée de « rapprocher l'école et les élèves » (Draelants & Dupriez & Maroy, 2003, p 28-31).

Cela ne veut pourtant pas dire que la sélection sociale disparaît. Comme décrit plus haut, elle s'opère de manière interne à travers la compétition scolaire, la réussite et l'orientation socialement différenciée. On n'est plus sélectionné *a priori*, mais au cours de la scolarité et des décisions successives prises durant la trajectoire scolaire, d'où l'importance de l'information dans ce contexte. En d'autres termes, les inégalités, qui préexistent l'école ne disparaissent ou n'apparaissent pas avec l'obligation et la massification scolaire, mais le fait de mettre tous les publics sous une même structure, fait jaillir les inégalités préexistantes. Nous pouvons considérer la Belgique comme un système éducatif basé sur un modèle d'enseignement « différencié ». Cela signifie que les étudiants sont confrontés très tôt à un choix de filière, avec un tronc commun relativement court, en comparaison à d'autres enseignements dits « intégrés » pour qui ce choix ne se fait pas avant l'âge de 16 ans<sup>1</sup>. De plus, le système scolaire belge reflète une ségrégation et une hiérarchisation important des établissements scolaires. Basés sur le principe du libre choix scolaire, les parents contribuent à ce système. C'est ici même que l'on doit comprendre que la différence de capital culturel informationnel a un impact important sur la fréquentation des établissements. En effet, les parents qui connaissent davantage les bonnes filières et les bonnes écoles vont maximiser leurs chances pour que leurs enfants suivent un parcours vers la réussite d'études supérieures (Draelants, 2018).

C'est au travers de cette mise en lumière des inégalités et de leur persistance malgré un processus de démocratisation scolaire (poursuivi par des réformes visant à favoriser l'égalité des chances comme la réforme du renouveau en Belgique ou du Collège unique en France) que la sociologie de l'éducation a fait de la question des

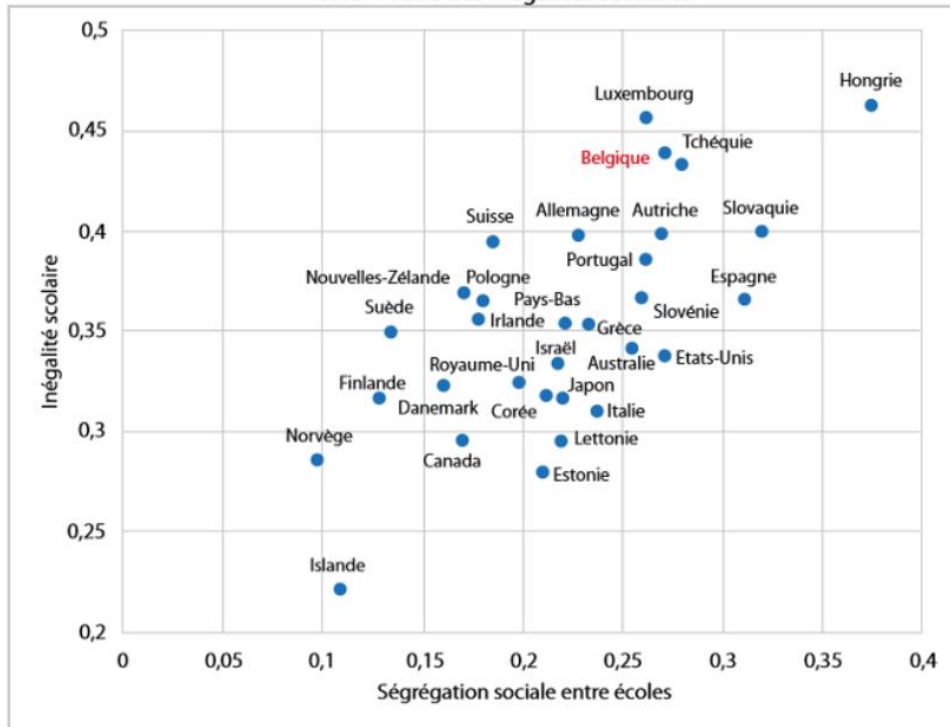
---

<sup>1</sup> Le Pacte pour un enseignement d'excellence insufflé depuis 2014 tend à allonger ce tronc commun d'au moins un an.

inégalités sociales devant l'école un champ d'études principales. C'est ce que je tenterai de détailler dans un point suivant.

## 1.2 Quelques chiffres

Graphique 1 : position des pays selon l'ampleur de la ségrégation sociale entre écoles et le niveau des inégalités scolaires.



(PISA, 2015).

### Commentaire

L'article d'où provient ce graphique nous indique qu'à une valeur 0, la moyenne d'origine sociale entre les élèves est la même dans toutes les écoles, mixité identique. Le 1 quant à lui représenterait l'absence de mixité, tous les élèves auraient donc la même origine sociale dans chaque école.

Nous pouvons voir à travers ce graphe que la Belgique est l'un des pays qui cumulent un fort taux de « Ségrégation sociale entre écoles » et « Inégalités scolaires ». Il y a une corrélation entre les deux, comme pour tous les pays d'ailleurs, mais la Belgique se singularise tout de même par un haut niveau d'inégalités scolaires. Il existe un vrai lien entre ségrégation sociale et inégalités scolaires.

(Calepin, 2020).

---

## Répartition des élèves en FW-B selon la filière et l'indice socioéconomique du quartier de résidence

---

| Année d'études | Elèves issus des quartiers défavorisés |             | Elèves issus des quartiers favorisés |             |
|----------------|--|-------------|--------------------------------------|-------------|
|                | Général                                | Tech/ prof. | Général                              | Tech/ prof. |
| 3S             | 35,1                                   | 64,9        | 67,5                                 | 32,5        |
| 4S             | 33,3                                   | 66,7        | 62,7                                 | 37,3        |
| 5S             | 28,5                                   | 71,5        | 56,8                                 | 43,2        |
| 6S             | 32,3                                   | 67,7        | 60,8                                 | 39,2        |

---

▶ 46

ULiège - aSPe

(Uliège- aSPe, s.d, slide 46).

### Commentaire

Ce tableau représente la répartition des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles selon l'indice socioéconomique du quartier de résidence dans lequel l'adolescent vit. En commentaire de ce graphique, nous analysons que les élèves issus des quartiers défavorisés sont, à la suite du tronc commun (soit à partir de la 3<sup>e</sup> secondaire), deux fois plus présents dans les enseignements techniques et professionnels. *A contrario*, les élèves issus des quartiers socioéconomiques favorisés sont plus présents dans les filières générales de l'enseignement. Voici déjà un exemple schématique d'une inégalité comme cause de la répartition des élèves au sein des différents types d'enseignements secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## 1.3 La thématique des inégalités en sociologie de l'éducation

Pour entrer davantage dans le vif du sujet, peut-être est-il nécessaire de dire quelques mots autour de la thématique des inégalités dans le champ de la sociologie. Aujourd'hui, aborder « les inégalités » dans le domaine de la sociologie de l'éducation est devenue monnaie courante. Cette tendance s'est notamment massifiée dans la recherche à la suite des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui écrivent sur le sujet dès la massification scolaire des années 1960 (Passeron & Bourdieu, *Les héritiers*, 1964).

Les auteurs mettent en avant le fait que l'héritage culturel que nous possédons selon notre statut social sera plus ou moins favorable à notre réussite scolaire. C'est notamment à la suite du développement de la notion des capitaux de Pierre Bourdieu, que l'on retrouve dans son œuvre « *La reproduction* » de 1970, co-écrite avec Jean-Claude Passeron que ce qu'ils nomment, dans leur premier ouvrage « *Les héritiers* » prendra davantage sens. À cette époque, seul le capital économique semble être un indicateur que l'on considère dans la littérature pour comprendre les différences qui peuvent s'opérer entre les individus. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron démontreront qu'il existe d'autres formes explicatives comme des différenciations culturelles et sociales (Passeron & Bourdieu, *La reproduction*, 1970).

Dans leurs analyses, les héritiers sont considérés comme des individus, principalement issus de classes dites supérieures, pour qui la culture scolaire coïncide davantage avec les modèles de capitaux culturels, sociaux et économiques qu'ils possèdent, du fait de leur appartenance à cette classe. L'héritier est donc un bon élève qui possède énormément de ressources (langues, goûts musicaux, habitudes de lecture ...) qui favoriseront son parcours scolaire. Sur base de cette figure de "bon élève", et en présentation de l'école comme culture de classe, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron parleront de l'école comme institution (re)productrice de ces inégalités (Passeron & Bourdieu, *La reproduction*, 1970).

En résumé, les auteurs veulent démontrer que plus la distance entre notre culture familiale, ou culture d'appartenance sociale, et la culture scolaire est réduite, plus l'élève a de chance de réussir à l'école et inversement (Passeron & Bourdieu, La reproduction, 1970).

Bien qu'incontournable pour entrer en matière au niveau des inégalités sociales et scolaires, depuis quelques années, d'autres auteurs ont repris ce concept d'héritier et tenté de le revoir selon les évolutions subies par le monde scolaire.

C'est notamment le cas de Hugues Draelants dans son enquête « Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école » (2014) qui introduit une nouvelle notion, celle « d'initiés ». Hugues Draelants prend en considération dans son analyse, le fait que la perception que se font les parents de l'école évolue et qu'il est vrai qu'aujourd'hui, les familles des classes populaires ont intégré l'importance de suivre un long cheminement scolaire pour réussir dans un contexte économique global complexe. Bien sûr leurs performances scolaires et leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur restent moindres que celles des élèves des milieux plus aisés, néanmoins, cela change. Nous pouvons parler d'une forme de transformation par le fait que ces inégalités se complexifient et deviennent davantage horizontales. Cela signifie que les élèves des classes populaires tendent moins à s'autosélectionner. Ils sont de plus en plus nombreux à vouloir poursuivre des études longues. Il reste que leurs choix d'études diffèrent souvent de ceux des élèves plus favorisés. D'ailleurs à réussite scolaire identique, des inégalités sociales d'orientation persistent. L'orientation va acquérir dans ce contexte une importance croissante (Draelants, 2014, p.406).

Cela signifie qu'il ne s'agit plus simplement d'acquérir certaines connaissances élitistes pour réussir son parcours scolaire et son ascension sociale, mais qu'il faut aussi être en connaissance de certaines stratégies, connaître les rouages scolaires, et choisir les écoles, filières, options les mieux réputées et les plus porteuses socialement et naviguer avec les différentes cultures pour être reconnu en tant que bon élève (Draelants, 2014, p.410).

Sans plus m'attarder sur cette notion, ce nouveau vocabulaire paraît être davantage en adéquation avec la notion d'inégalité informationnelle que nous allons tenter de développer en saisissant certaines de ses causes et de ses conséquences.

# 2 Zoom sur les inégalités informationnelles

---

## 2.1 Définition

### 2.1.1 Le capital culturel informationnel

Pour définir ce que représente le terme d'inégalité informationnelle, il me paraissait judicieux de partir de la représentation du capital culturel de type informationnel que décrivent Ludovic Balfroid, Nicolas Bolzan et Hugues Draelants dans leur enquête « Que deviennent les héritiers ? Éléments de réponse à partir de deux enquêtes auprès d'étudiants belges francophones » (Balfroid & Bolzan & Draelants, 2022).

Cette idée de capital culturel de type informationnel est notamment citée chez Agnès van Zanten dans son ouvrage « Le choix des autres : jugements, stratégies et ségrégations scolaires » en 2009 (van Zanten, 2009).

Cela revient à dire que le capital culturel de type informationnel est une nouvelle forme de capital<sup>2</sup> qui traduit l'assimilation des connaissances du système scolaire. Pour reprendre les termes des auteurs : « Le capital culturel de type informationnel renvoie à la connaissance des rouages et à la familiarité avec le fonctionnement du système scolaire » et ce malgré la ségrégation et la hiérarchisation du système (Balfroid & Bolzan & Draelants, 2022, p.3).

Au niveau de la temporalité, cette connaissance informationnelle s'acquiert bien avant le choix d'entrer à l'université et permet de guider l'étudiant durant tout son parcours scolaire afin qu'il atteigne, s'il le souhaite, les plus hautes sphères scolaires possibles. Pour accéder à l'information pertinente, les réseaux interpersonnels sont utilisés, ce qui témoigne d'une complémentarité entre capital culturel informationnel

---

<sup>2</sup> Capitaux au sens Bourdieusien

et capital social. Cela a aussi pour conséquence le renforcement de la "parentocratie" (Brown, 1990) que nous développerons dans un point suivant. Soulignons que les parents en connaissance des cheminements scolaires à suivre pour atteindre les plus hautes sphères scolaires sont considérés comme les plus stratèges. Ils connaissent le départ et l'arrivée du parcours de leurs enfants. Pour ceux qui attendent de voir vers où la scolarité de leurs enfants mènera, ils ont tendance à ne pas développer de stratégie et se laissent dépasser par un certain retard ayant des répercussions sur les enchaînements existants des formations scolaires. C'est notamment ce qui est observé au sein des classes populaires. (Balfroid & Bolzan & Draelants, 2022).

Le mot « héritiers » fait référence aux travaux fondateurs de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron précités, qui pour rappel, dans les années 1960, mettent en avant le fait que certains individus sont plus proches de la culture scolaire du fait de l'incorporation des connaissances de classe dite supérieure, tandis que pour d'autres individus, leur culture de classe semble davantage s'éloigner de cette culture scolaire. Cela permet aux sociologues de déduire que ce phénomène creuse la problématique des inégalités et explique la reproduction de celles-ci dans l'école (Passeron & Bourdieu, Les héritiers, 1964).

Cependant, comme le mettent en avant Balfroid, Bolzan et Draelants, notre culture actuelle n'est plus celle des années 60 et qu'il existe un certain déclin du « modèle de l'homme cultivé ». Aujourd'hui, la culture de masse et la culture juvénile prennent beaucoup de place dans l'école. En ce sens, François Dubet nous parle d'un « choc culturel de la massification » (2002). L'enseignement qui s'adressait principalement à une élite scolaire et sociale va devoir s'adresser à tout un chacun. L'auteur décrira la violence de ce choc culturel qui a déstabilisé l'ensemble de l'enseignement sans que ses acteurs aient renoncé aux principes élitistes de base. L'école ne possède donc plus l'exclusivité de l'accès à la culture, les médias se chargent de transmettre l'information en masse et la société, par ce que l'on vulgarise de « bouche à oreille », va aussi jouer un rôle dans la propagation de certaines connaissances, d'où les différenciations de capital culturel informationnel (Dubet, 2002).

Dans une enquête ethnographique « La nouvelle école des élites », le sociologue américain Shamus Rahman Khan nous raconte les changements vécus au lycée élitiste de Saint-Paul aux États-Unis, où il a lui-même étudié puis enseigné. Au cours de lettres par exemple, l'un des exercices demandés aux élèves est la comparaison entre « Beowulf », qui correspond à un poème majeur de la littérature anglo-saxonne et le film « Les dents de la mer » de Steven Spielberg. Shamus Rahman Khan nous expliquera qu'il s'agit en réalité d'une façon de donner envie aux élèves de s'intéresser et être à l'aise avec tout type de sujet, de les considérer sur un même pied d'égalité et pouvoir vagabonder entre la culture élitiste et la culture populaire (Khan, 2015). Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autres. Khan montre que même parmi l'élite, le changement culturel est notable.

### 2.1.2 Qui détient ce capital culturel de type informationnel ?

S'il est vrai que certains établissements permettent d'amener la culture de masse au sein de l'école afin de rendre les apprentissages plus égalitaires, dans leur enquête sociologique, et sur base de différents critères tels que les ressources économiques dont l'étudiant dispose, le parcours scolaire, les diplômes des parents et des grands-parents ... Balfroid, Bolzan et Draelants nous montrent que cette aisance de connaissances, à la fois vue comme élitiste et populaire, se développe à la fois chez les héritiers et les initiés. Ces profils ne sont pas forcément opposés. En général, les héritiers sont aussi des initiés puisque leur éducation leur permet de naviguer dans le système scolaire. En revanche, tous les initiés ne sont pas des héritiers. C'est la raison pour laquelle on peut devenir initié au cours de sa trajectoire de vie, tandis qu'on ne devient pas un héritier, on naît héritier.

Être initié correspond davantage à une personne acquérant certaines connaissances lui conférant un statut spécifique. Ce gain est le résultat de l'effort fourni d'apprentissages visibles et invisibles tout au long d'un parcours scolaire. L'avantage que confère ce statut, c'est que face à un système complexe et hiérarchisé, le parent

lui-même initié peut aider son enfant à naviguer au sein de cette complexité pour qu'il puisse tendre à être un profil d'initié.

Ce qui évolue fondamentalement entre les notions théoriques d'héritiers et d'initiés, ce sont les stratégies plus individuelles que structurelles que demande la scolarité. Il y a aussi derrière la notion d'initié ce regard de l'étudiant actif, qui doit fournir l'effort pour maintenir un certain statut. L'héritier étant vu davantage comme un enfant né dans une bonne famille, lui conférant dès la naissance son statut. Dans cette logique tout le monde peut devenir initié. Il est alors plus facile pour les politiques éducatives de jouer sur cette posture pour réduire les inégalités plutôt que sur l'héritage culturel (Draelants, 2014, p 414).

Le capital culturel informationnel est donc plus facile à acquérir que le capital culturel classique. Surtout lorsqu'on possède de l'argent ou des relations, mais même sans cela il est plus facile de l'acquérir. Le capital culturel classique est une culture qui doit s'incorporer, devenir seconde nature, autrement dit se transformer en disposition. Des manières de penser, de parler, de se comporter qui sont propres aux héritiers et conformes à la culture légitime. Cela prend énormément de temps et est le fruit d'années d'éducation (Draelants, 2014, p 414).

Ceci renvoie au fait qu'un capital peut toujours être converti en d'autres types de capitaux et au fait que la valeur d'un capital dépend de sa relation aux autres capitaux. Aujourd'hui le capital économique se convertit plus facilement en capital culturel. C'est notamment le cas lorsque l'on évoque les activités extrascolaires des enfants ou encore les séances de coaching ou cours particuliers, qui, bien que coûteuses, renvoient davantage à un apprentissage culturel favorable au développement scolaire et à la stimulation physique, émotionnelle et cognitive (Draelants, 2014, p 416).

Dans les points suivants, nous allons voir comment certains auteurs expliquent ces inégalités informationnelles ou comme nous venons de le définir, cette différenciation du capital culturel de type informationnel.

## 2.2 Comment les expliquer ?

### 2.2.1 Compétences préscolaires de l'enfant

L'une des premières causes que l'on pourrait avancer quant à la compréhension et le traitement des informations que donne à entendre l'institution scolaire tourne autour de la question des compétences préscolaires de l'enfant.

Dans le meilleur scénario, l'école attend des parents qu'ils participent activement, en dehors des heures scolaires, à devenir les auxiliaires pédagogiques des enfants (Thin, 2009, p.70).

Il faut pourtant souligner que les habitudes familiales se différencient en fonction du milieu dans lequel vivent ces familles (Thin, 2009, p.71).

Ces tâches quotidiennes, que l'on demande aux parents, tels que le suivi des devoirs, la lecture des mots dans le carnet, ne sont pas évidentes pour tous les publics, notamment pour les parents peu scolarisés, pour qui l'école n'a pas été signe de qualification ou de reconnaissance symbolique. Derrière le mot « devoir », on entend aussi l'imposition morale que l'école donne à l'élève et aux parents. D'ailleurs, si le parent ne respecte pas le suivi scolaire de son enfant, il sera reconnu « en difficulté » et stigmatisé (Thin, 2009, p.71).

Les parents qui se qualifient comme peu compétents pour aider leurs enfants dans l'apprentissage scolaire auront tendance à fuir leurs responsabilités de « coscolarisation », par peur de nuire à la logique scolaire que peuvent développer leurs enfants (Thin, 2009, p.71).

Cette tendance n'est cependant pas généralisable, puisque certaines mères des milieux populaires, conscientes des enjeux et des effets des parcours scolaires dans la vie de leurs enfants, s'impliquent un maximum pour détourner l'échec scolaire fréquent de ce genre de milieu (Thin, 2009, p.71).

Bernard Lahire nous dira que cette technique de surtravail n'est finalement pas plus avantageuse à l'enfant puisqu'elle ne lui permet pas d'être autonome face aux

exercices demandés, or c'est ce que préconise l'enseignement aujourd'hui (Lahire, 2005).

En dehors des devoirs exigés par l'école, il est aussi demandé aux parents d'adopter une posture pédagogique particulière en éveillant l'enfant, dès son plus jeune âge, à un vocabulaire et des activités pédagogiques proches des formes scolaires que l'enfant rencontrera durant son parcours. Cela recouvre des activités telles que l'amusement au travers des jeux pédagogiques, des sorties éducatives... (Thin,2009, p.72).

Cependant, ces moments partagés entre un enfant et ses parents sont davantage des moments de partage de pratiques et savoir-faire non reconnus par l'école et donc vus comme non pédagogiques (Thin,2009, p.72).

Pour qu'un parent puisse offrir à l'institution scolaire un enfant scolarisable (D. Glasman, 1992, p.112), alors il doit avoir acquis à l'avance les logiques scolaires et prendre des décisions selon les connaissances qu'il détient (Thin,2009, p.72).

Dans son article, Daniel Thin met aussi en lumière l'autorité des familles face à l'autorité scolaire. À nouveau, l'école, dans le meilleur des cas, estime qu'un parent ayant recourt à une autorité douce auprès de son enfant, aurait un impact positif et similaire à l'autorité scolaire. Cela permettrait à l'élève de s'autoréguler lui-même au sein du cadre scolaire. La clé de voute de cette façon de faire serait la verbalisation des choses entre les enfants et leurs parents. Or, dans les familles populaires, les études démontrent que le mode d'autorité se veut dur, non discutable et immédiatement répressible (Thin,2009, p.73-74).

Face au paradoxe scolaire que demande l'école entre pédagogie douce et liberté d'autorégulation de l'enfant et accompagnement constant du temps hors de l'école, certains parents, notamment au niveau des familles populaires, se sentent dépourvus face à leurs enfants et se sentent davantage hors du parcours scolaire de ces derniers. Cela ne leur permet pas de participer à la vie scolaire demandée par les établissements et ils se retrouvent à nouveau stigmatisés (Thin,2009, p.74).

Tout ceci met bien en avant le fait que les enfants ne démarrent pas leur parcours scolaire avec les mêmes affinités quant aux apprentissages. En ce sens, dès le début, les compétences préscolaires des enfants agissent sur les inégalités et notamment les inégalités informationnelles étant donné que les demandes de l'école qui sont dites (ou présupposées) ne sont pas comprises par tous les parents de la même manière et n'aident donc pas tous les élèves à avancer avec les mêmes outils (Thin, 2009).

## 2.2.2 Le parcours éducatif des parents

Dans la même lignée, les parcours éducatifs qu'ont pu suivre les parents peuvent être un facteur explicatif des inégalités informationnelles.

Les parents d'aujourd'hui ne sont que les élèves d'hier. En ce sens, les inégalités sociales et scolaires sont déjà en place. L'obtention du diplôme se retrouve donc comme un objet représentant une absence d'égalité (Felouzis, 2014).

Dans un parcours scolaire, le diplôme permet la reconnaissance d'une partie de la population en attestant la réussite dans une branche ou une autre. Plus la qualification du diplôme sera élevée, plus l'individu se retrouvera dans les hautes sphères sociales. Dans notre société, les compétences d'un élève sont reconnues grâce à ce bout de papier qu'est le diplôme. Nous pouvons d'ailleurs les accumuler. Ces certificats permettent la hiérarchisation sociale (Felouzis, 2014).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école a ce rôle de reproduction des inégalités sociales, mais elle est aussi source de justification d'une société qui se base sur le principe de « méritocratie ». Si l'élève fournit un bon travail, il va pouvoir réussir et obtiendra comme récompense un diplôme, qui le placera correctement sur l'échelle sociale de la société, ce qui lui conférera tous les capitaux nécessaires, dont le capital culturel de type informationnel. Tandis que si l'élève ne fournit pas l'effort nécessaire, l'école lui exprime l'échec et ne lui permettra pas d'atteindre les mêmes sphères que celui qui réussit. Cela engendre donc des inégalités de chance face à certaines formations puis fonctions (Felouzis, 2014).

Cependant, au regard de la définition du capital culturel de type informationnel et le premier point développé autour des compétences préscolaires des enfants, cet effort de mérite ne s'explique pas seulement par la volonté de réussir ou non et est en réalité un enjeu plus complexe. Les qualifications des parents, et donc leur appréhension de base des informations scolaires, se différencient selon ce propre critère d'inégalité des chances que nous donne à voir Georges Felouzis. (2014).

Dans cette perspective, nous pourrions par exemple évoquer le métier d'enseignant dont l'acquisition du capital culturel informationnel est maximale étant donné leurs connaissances du système et des pratiques pédagogiques spécifiques. Nous détaillerons celles-ci dans un point suivant (Draelants, 2014).

### 2.2.3 Différenciations langagières et sociales

Sous ce point, attardons-nous sur le cas des familles populaires et immigrées pour qui la différenciation langagière et sociale peut être la première difficulté face à la compréhension et au traitement de l'information délivrée par l'institution scolaire.

Dans son texte « L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire », Pierre Périer revient sur ce phénomène du mythe de la participation active des parents comme solution de rapprochement entre la culture scolaire et la culture modeste/populaire. Dans les imaginaires enseignants, la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants et de l'école favoriserait les apprentissages et garantirait une plus grande autonomie de l'élève (Périer 2005).

*A contrario*, pour les parents qui se sentent davantage éloignés de la culture et de la forme scolaire ainsi que des cercles de socialisation que forment les autres parents d'élèves dans l'école, ils préfèrent se retirer de la vie scolaire de leurs enfants et laisser le champ libre à l'enseignant d'apprendre ce qu'ils estiment ne pas être capable de donner eux-mêmes (Périer 2005).

Ce rôle de « parents d'élève », qui se doit d'être inné selon les enseignants, est du coup stigmatisé par ces derniers qui estiment que les parents de certains enfants sont plutôt démissionnaires de la vie scolaire. De manière cyclique, les parents qui se

sentent stigmatisés s'éloignent davantage de l'école puisqu'ils estiment être complètement « à côté » de ce que l'institution demande (Lahire, 1995).

Si beaucoup de recherches se sont penchées sur cette relation particulière, peu d'entre elles ont considéré l'élève au milieu de tout ça. C'est ce qu'a tenté de faire Pierre Périer en enquête durant trois ans, de 2008 à 2011, dans un quartier populaire, où il a eu l'opportunité d'interroger à la fois les parents et les élèves. Soulignons que la majorité des familles étudiées vient d'une immigration récente (moins de dix ans) et plurielle (Europe de l'Est, Maroc, Afrique subsaharienne, Turquie, Comores ...), ce qui démontre l'intervention de la diversité dans les écoles « défavorisées » (Perrier, 2015, p.107).

L'auteur nous explique que dès le début de l'enquête, la communication orale a été très difficile étant donné la barrière des langues, ce qui exemplifie aussi les difficultés d'échanges dans les relations scolaires que peuvent avoir ces parents et que sans la présence d'un traducteur externe, rôle que prennent les proches, dont les enfants, l'enquête n'est alors pas réalisable (Perrier, 2015, p.107).

En ce sens, nous comprenons bien qu'il ne s'agit pas de mauvaise volonté de la part des parents en se retirant de la vie scolaire de leurs enfants, mais ils peuvent vraiment être confrontés aux obstacles sociaux, voire symboliques et langagiers que ces relations impliquent (Perrier, 2015, p.110).

Suivant cette logique, la transmission de l'information se voit difficile, voire impossible, étant donné la rareté des échanges. Le fait que les parents se sentent dépourvus du capital culturel de type informationnel défini plus haut, l'enfant va occuper un rôle de messenger en traduisant le plus fidèlement possible d'une part les informations que l'enseignant souhaite communiquer oralement à ses parents et d'autre part les réponses ou interrogations que veulent communiquer ses parents à l'enseignant. Perrier nous dit aussi qu'en jouant ce rôle particulier, l'enfant est le réceptacle des jugements et stéréotypes que peuvent avoir les acteurs les uns sur les autres. Il est aussi possible que l'enfant oublie ou déforme ce que l'un des partis transmet comme message (Perrier, 2015, p.115-117).

Les résultats de l'enquête démontrent que la conséquence de ce jeu de rôle conduit l'élève à une solitude scolaire. Il doit à la fois penser aux exigences demandées par l'école et s'y soumettre. Livré à lui-même, l'enfant doit être capable d'effectuer les exercices demandés, se soumettre seul à l'exigence de l'exercice et s'ajuster au besoin selon ses seules ressources (Perrier, 2015, p.117).

En ce sens, les inégalités des parents face à la réception des informations de scolarisation de leurs enfants amènent aussi des inégalités d'apprentissage ce qui creuse les écarts de « réussite » (Perrier, 2015, p.121).

Bernard Lahire propose d'analyser cette solitude sous deux formes, ce que l'enfant apprend à la maison ne lui sert à rien au sein de l'école et ce que l'école lui enseigne n'est pas transposable dans le milieu familial (Lahire, 2008).

Dans le contexte scolaire, l'enfant autonome se doit de négocier sa place, son identité et sa scolarité. Tous ces efforts que lui demandent les deux univers, scolaire et domestique, vont avoir tendance à faire décrocher plus facilement l'élève vulnérable, en le conduisant même vers la déscolarisation (Perrier, 2015, p.122).

## 2.2.4 Un cas particulier : les enfants d'enseignants

Abordons dans ce travail un cas particulier : les enfants d'enseignants. Beaucoup de recherches autour du sujet ont porté sur ces profils sociologiques qui semblent être dotés d'un capital culturel informationnel fort.

En effet, l'expérience que possède un enseignant face à l'école lui permet de connaître les rouages institutionnels et les subtilités sociales qui peuvent se cacher au sein des institutions (van Zanten, 2009).

La fonction d'enseignant confère à la personne une place particulière d'intellectuel dans le pôle public. Ses connaissances lui permettent de mettre en place des stratégies éducatives particulières. Dans l'enquête « Que deviennent les héritiers » (2022), les entretiens montrent que les familles « d'intellectuels » arrangeraient leurs stratégies entre logique d'expression et d'instrumentalisation, comme indissociables l'une de l'autre. Ainsi les propos recueillis auprès d'une maman d'élève : « Il ne faut

pas faire ce qu'on n'aime pas, mais dans ce qu'on aime, il faut peut-être faire attention à ce qu'on choisit. » (Balfroid & Bolzan & Draelants, 2022, p.18).

La suite des résultats indique également que ce type de profil de parents est très investi dans la vie éducative de son enfant. Il se responsabilise à toujours aller chercher plus d'informations par rapport à ce qu'il connaît déjà dans le but de favoriser le parcours de son enfant. Aussi, la communication entre lui et son enfant est un élément indispensable pour s'ajuster sur ce que l'enfant désire ou ne souhaite pas faire durant son cheminement scolaire. En ce sens, les résultats d'entretiens menés auprès des enfants coïncident logiquement à ceux faits avec les parents (Balfroid & Bolzan & Draelants, 2022, p.18).

Ce profil du parent surinvestit dans la vie scolaire de son enfant et qui connaît bien les rouages sociaux et organisationnels des écoles se rapproche de ce que l'on nommait plus tôt « initié » (Draelants, 2014).

Ce profil de parents initié est quelque peu décrit dans les résultats de recherches de l'enquête menée par Jérôme Deceuninck, Ludovic Balfroid et Hugues Draelants en 2020 autour de la question des choix scolaires à partir de la sociologie des agencements marchands sur base de la réforme des inscriptions en Belgique francophone (Deceuninck & Balfroid & Draelants, 2020).

Ce profil du parent initié y est décrit comme spécifique. Les choix d'écoles qu'il pose sont des constructions faites en connaissance totale des établissements et leurs fonctionnements, avec lesquels il possède d'ailleurs une affinité particulière. Son enjeu en tant que parent est de se donner toutes les chances possibles afin d'atteindre ses objectifs d'entrées dans les établissements de son choix. Dans le cadre de la réforme belge francophone, les auteurs décrivent un certain nombre de stratégies sophistiquées et/ou coûteuses comme le changement d'école en primaire afin d'atteindre certains établissements en priorité ou le fait de se domicilier ailleurs soit de manière fictive soit en déménageant réellement (Deceuninck & Balfroid & Draelants, 2020).

Néanmoins, ce qui peut expliquer la différenciation de ce profil initié de parents enseignants d'un autre profil initié davantage « technocrate », c'est que leur fonction

leur donne la capacité d'avoir confiance envers le corps professoral et n'exclut pas d'office les établissements publics dans leur choix (van Zanten, 2010, p.38).

D'ailleurs en dehors de l'école, ces parents semblent très présents aussi dans la socialisation et le développement de leurs enfants. Par exemple, les activités culturelles et sportives se voient investies de leur présence. Le but étant de développer chez leurs progénitures l'acquisition de certaines compétences facilitatrices aux pédagogies scolaires. Les « intellectuels » vont d'ailleurs plus souvent inscrire leurs enfants dans des clubs subventionnés par l'État afin de rencontrer la mixité sociale qui les constituent (van Zanten, 2010, p.39-40).

## 2.3 Quelles conséquences ?

### 2.3.1 Choix scolaires

Si nous nous penchons maintenant sur les conséquences de ces inégalités informationnelles, nous constatons dans les recherches que ces formes inégalitaires ont un impact sur les choix scolaires que font les parents pour leurs enfants et sur les choix des élèves lorsque ce dernier s'impose à eux.

Agnès van Zanten s'est notamment penchée sur ces questions de choix scolaires en France où elle a réalisé une enquête auprès de 167 familles dans quatre régions parisiennes (van Zanten, 2010).

Il en ressort que les parents adoptent quatre types de stratégies afin d'assurer un parcours scolaire convenable à leurs enfants. Ils choisissent soit une institution privée, soit une autre institution publique, ils peuvent aussi privilégier un lieu de résidence proche d'un établissement considéré comme « bon » ou encore opter pour la « colonisation » de l'institution scolaire de leur quartier (van Zanten, 2010, p.2).

Pour mieux saisir le travail d'Agnès van Zanten, revenons sur le principe de colonisation qui renvoie à une stratégie adoptée par les parents afin de scolariser leurs enfants dans des établissements proches du domicile. Ce choix peut être analysé selon la priorité des valeurs individuelles ou collectives adoptées par les parents et les ressources économiques, culturelles et sociales dont ils disposent. En ce qui concerne la priorité accordée aux valeurs, les parents dits « colonisateurs » vont avoir tendance à accorder une importance à ce que Agnès van Zanten nomme des composantes expressives. Il s'agit par exemple de penser à ne pas trop fatiguer l'enfant en lui faisant prendre les transports en commun pendant de longues heures pour se rendre dans son établissement ou encore sociabiliser au maximum avec les autres jeunes du quartier. En revanche, ces parents « colonisateurs » accorderont généralement moins d'importance à la qualité d'enseignement que propose l'établissement proche du domicile. L'hypothèse d'Agnès van Zanten est tout de même de dire que ces parents estiment pouvoir compenser ces manquements

scolaires. Enfin, en termes de valeurs, l'accent est davantage mis sur l'intégration comme ouverture aux autres et brassage culturel fondamental (van Zanten, 2010, p. 149-167).

En ce qui concerne les ressources, le profil sociologique type de ces parents « colonisateurs » correspond à des professions telles que des cadres et des professionnels supérieurs ou intermédiaires du secteur public (van Zanten, 2010, p.149-167).

Ces profils ont généralement un capital économique plus faible que les parents « déménageurs », mais un capital culturel élevé étant donné que ces personnes sont généralement très diplômées. Au niveau du capital social, ces parents « colonisateurs » jouent sur cette proximité avec les enseignants des établissements par les similitudes de leur métier et de leurs capitaux culturels pour créer du lien avec les enseignants et ainsi garder une main sur la scolarité de leurs enfants et créer certains parcours spécifiques (van Zanten, 2010, p.149-167).

Il y a également cette volonté créatrice d'un capital social collectif avec l'idée de faire pression, en front commun sur la constitution des classes de niveau, afin de maintenir, malgré la mixité, un entre soi académique et social et de manière simultanée, militer pour une ouverture académique et sociale, pour l'amélioration de l'enseignement et des résultats (van Zanten, 2010, p.149-167).

Évidemment, les contextes locaux et les politiques éducatives ont aussi un rôle à jouer dans ces perspectives de choix scolaires. Tout de même, ce principe de « colonisation » représente l'une des stratégies permettant aux parents de contourner et naviguer au sein d'un système figé afin d'en tirer profit. Ainsi nous pouvons voir que même si le capital culturel reste une ressource importante, il faut considérer que les capitaux économiques et sociaux le sont tout autant (van Zanten, 2010, p.149-167).

Certains parents sont davantage armés pour réaliser un vrai choix scolaire et décider d'une trajectoire vue comme supérieure par rapport à d'autres (van Zanten, 2010, p.35).

Les choix d'établissement que font les parents par rapport à leurs enfants vont mettre en avant une carrière scolaire que l'enfant va pouvoir suivre et qui lui permettra d'atteindre les hautes sphères scolaires et ainsi les métiers valorisés monétairement, culturellement et socialement au sein de la société (van Zanten, 2010, p.35).

Cependant, les choix scolaires tiennent aussi du fait que les parents optent pour des établissements qui leur ressemblent socialement. Ainsi dans son article « Le choix des autres » (2009), Agnès van Zanten évoque le fait que les parents dans leurs choix scolaires vont dans un premier temps évaluer une école sur base de sa réputation et de sa composition ethnique et sociale afin d'encadrer le réseau que pourra se faire son enfant durant les heures scolaires (van Zanten, 2009, p.33).

L'entre soi étant davantage valorisé dans les classes moyennes et supérieures va avoir tendance à ne pas aider l'émergence de la mixité scolaire comme le voudrait l'enseignement à la base (van Zanten, 2009, p.33).

Le point de vue des parents face à un établissement scolaire est, selon l'autrice, la résultante de deux biais dans lesquels se retrouvent ces parents, le biais d'information et le biais de comparaison.

Comme nous venons de l'exprimer, le biais d'information recouvre le fait que les parents ne sont pas au courant de tout ce que pourra délivrer l'école durant le parcours éducatif de leurs enfants. De ce fait, il existe une certaine opacité d'information entre l'établissement et le parent, ce qui ne permet pas aux parents de se faire une idée *a priori* des apprentissages scolaires que procure l'établissement. Dans ce cas de figure, cela encourage le parent à s'armer d'autres arguments valables face au choix qu'il doit faire et se redirigera vers la réputation et la répartition ethnique et sociale de sa population (van Zanten, 2009, p.35).

Le biais de comparaison représente le fait que les parents, lorsqu'ils doivent choisir un établissement pour leurs enfants, vont poser une comparaison de seulement quelques établissements, souvent à proximité de leur domicile, sans considérer l'ensemble des établissements présents dans la zone. Ce choix est donc en fait, par la catégorisation que font les parents à la base, purement subjectif puisque résultant de leurs propres considérations. Leur point de vue face aux écoles est totalement

intéressé et c'est ce que l'on peut nommer l'« effet de position » (van Zanten, 2009, p.36).

Ce qui semble difficile dans cet effet des inégalités face aux choix scolaires, c'est qu'il est difficilement modifiable par l'action publique étant donné que les parents arrivent à contourner les politiques éducatives qui tentent de réguler ces questions de choix scolaires (van Zanten, 2010, p.45).

### 2.3.2 Retrait des parents défavorisés de la vie scolaire de leurs enfants

Au risque de nous répéter, les conséquences que nous tentons de décrire en faisant référence à la littérature en place ne sont que les échos des causes précitées.

En ce sens, le retrait des parents des familles populaires de la vie scolaire de leurs enfants est un phénomène courant et compréhensible, lorsque le parent ne se considère pas comme compétent pour apporter une plus-value informationnelle à son enfant (Périer 2005).

Néanmoins, la situation inverse existe. Dans leur article « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », Séverine Kakpo et Patrick Rayou mettent en avant que par bonne volonté, certains parents, notamment les mères des familles populaires, vont aider les enfants dans la tâche des devoirs hors de l'école, mais ne suivent pas vraiment les codes pédagogiques préconisés par l'enseignement. Cela a pour conséquence de mal orienter l'élève dans ses apprentissages et renforcer les malentendus entre école et famille (Kakpo & Rayou, 2010).

En 2002, Éric Mangez, Bernard Delvaux et Magali Joseph ont écrit un ouvrage s'intitulant « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle : collaboration, lutte, repli, distanciation ». Les pistes réflexives apportées par les auteurs à la suite de cette recherche sont les résultats d'entretiens faits auprès de familles belges ayant inscrit leurs enfants dans six écoles en communauté française (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002).

Sans grande surprise, les résultats de l'enquête montrent qu'une posture de « distanciation soumise » est ce qui caractérise le mieux les familles ayant une faible maîtrise des paramètres scolaires (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.108).

Cette posture représente les familles ayant une certaine distance par rapport à la culture scolaire. Il y a une acceptation de soumission puisque l'école est considérée comme supérieure. Ces familles se résignent à dire qu'elles ne peuvent rien apporter de mieux que le corps professoral en terme scolaire et décident donc de se retirer et faire confiance à l'établissement scolaire. Cette distanciation se traduit aussi physiquement et ces parents sont alors peu présents, voire inexistants, aux réunions parents-professeurs (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.108).

Le problème de cette distanciation soumise réside dans le fait que cette posture ne permet pas à ces parents d'accéder à l'information. Le parcours de leurs enfants est alors un chemin incertain, ils ne savent pas à quoi s'attendre et ont l'impression de ne rien pouvoir maîtriser. Ainsi, rester dans cette position ne leur permet pas de suivre, en collaboration avec l'école, la scolarité de leurs enfants ainsi que de trouver les ressources nécessaires pour en sortir (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.109).

Les auteurs mettent en avant le concept d'éthos domestique (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.124).

Ce concept renvoie au fait que, contrairement à ce que pense le corps professoral sur les habitudes culturelles des familles défavorisées, il y a une réelle préoccupation des parents quant aux parcours scolaires de leurs enfants. Cet éthos domestique est différent de l'éthos scolaire, mais n'est pas vide de sens. Par exemple, le jeu n'occupe pas dans les conceptions de ces familles une place pédagogique. L'apprentissage dans leur imaginaire se veut plus traditionnel (lire, écrire, compter). Le jeu, lui, se veut ludique et présent pour occuper les enfants à la maison. En ce sens, une excursion quelconque ne porte aucun sens pour ces familles qui prennent ce temps pour récréatif plutôt que pédagogique (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.88), ce qui encourage les malentendus dans les relations familles-écoles (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.88).

### 2.3.3 Renforcement de la parentocratie des classes supérieures

À l'inverse du recul de certains parents des familles populaires, nous remarquons aussi que l'obtention d'un capital culturel informationnel élevé engendre le renforcement de ce que Brown nomme la « parentocratie » (Brown, 1990).

Ce concept représente un système dans lequel les parents ont une place importante au sein de l'école et où leurs désirs sont pris en considération et leurs moyens jouent un rôle central (Brown, 1990).

On évoque notamment cette transition d'un système méritocratique, où l'élève est évalué par l'école selon ses capacités, bien que cette réalité ait été remise en question par bon nombre d'auteurs et ait été considérée comme « fiction nécessaire » (Dubet, 2000) à un système parentocratique (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.214).

Toutes les familles doivent donc mettre en place des stratégies éducatives pour soutenir leurs enfants durant leur parcours scolaire. Les parents des classes moyennes et supérieures ayant plus de capitaux culturels (informationnels), sociaux et économiques investissent voire surinvestissent les carrières scolaires de leurs enfants (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.214).

Le plus souvent les mères vont avoir tendance à occuper ce rôle pédagogique hors de l'école. Cependant, cela prend du temps et lorsque la mère est occupée par son travail et ne peut pas consacrer ce temps nécessaire à l'enfant, la tâche est déléguée à une tierce personne qui veillera à surveiller et aider l'enfant dans son travail scolaire. D'ailleurs, une tendance veut que les filles soient plus soutenues dans leur parcours et les garçons davantage surveillés (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.214).

Ce suivi scolaire s'accompagne aussi de plus d'outils pédagogiques qu'avant qui permettent aux parents de continuer l'éducation à la maison même durant les

périodes creuses comme les congés scolaires avec des cahiers de vacances par exemple (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.217).

Durant la pandémie de Coronavirus, les écoles ont fermé leur porte durant deux années de manière sporadique. À ce moment-là, les parents qui jouent le rôle d'auxiliaire externe se sont retrouvés à être pédagogue principal. Si pour certains, cela n'a pas posé trop de difficulté, pour d'autres, cette situation a encore plus creusé l'écart entre les parents et cela a contribué à renforcer les inégalités d'apprentissage (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.218).

Les parents investis dans la carrière scolaire de leurs enfants vont vouloir rencontrer de manière individuelle et collective les enseignants afin de parler des prouesses de leurs progénitures et tenter de discuter le pilotage des établissements (Duru-Bellat & Farges & van Zanten, 2022, p.223).

Il faut bien comprendre que la parentocratie, à la différence de la méritocratie, n'est pas un projet politique revendiqué, mais correspond à une dérive de la méritocratie.

Dans son article « Le mérite n'existe pas », Hugues Draelants nous renvoie à ce lien [que peuvent avoir parentocratie, méritocratie et capital culturel informationnel](#). En effet, lorsque la méritocratie ou le mérite est mis en avant, il existe derrière ces termes une certaine méfiance, car certains estiment que ce principe n'est qu'une façon de légitimer la domination des classes supérieures sur le système scolaire. Aussi, les travaux sociologiques ont renforcé l'idée que cette méritocratie, dont son fondement est à la recherche d'une égalité des chances, n'atteint pas son objectif de base (Draelants, 2018).

Selon Hugues Draelants, la parentocratie n'arrive pas non plus à combler cette mission. Cependant là où il existe une différence importante entre les deux, c'est que la place du capital culturel diffère. La parentocratie renforce l'idée que les capitaux économiques que peuvent détenir certains parents ont une importance cruciale dans l'accès à un capital culturel élevé de leurs enfants. Cela a pour conséquences que l'école, dans cette configuration, n'est plus un système autonome permettant à un enfant de n'importe quelle classe sociale d'obtenir un capital culturel reconnu comme élevé. Cela conduit alors à dire que capital économique et culturel se

confondent et que le système ne tendra jamais à atteindre une forme d'égalité (Draelants, 2018).

En ce sens, le système méritocratique permet cette autonomisation de l'école, c'est-à-dire l'enseignement de capitaux culturels à un public différencié. De nos jours, la méritocratie tend à se transformer et à devenir une parentocratie, un système qui est donc encore plus inégalitaire et qui dépend avant tout de la détermination des parents à faire réussir leurs enfants dans la compétition scolaire et de leurs capitaux culturels, mais aussi de plus en plus économiques et sociaux qu'ils consacrent pour y parvenir (Draelants, 2018).

Ainsi, pour faire le lien avec capital culturel informationnel, la méritocratie, bien qu'inégalitaire, permet l'obtention de ce type de capitaux pour tous, tandis que la parentocratie empêche l'obtention d'un capital culturel informationnel à qui ne sait pas injecter son capital économique dans le système (Draelants, 2018).

# Conclusion

---

Au travers de ce travail, j'ai tenté de répondre à la question suivante :

*« Dans quelle mesure, les inégalités sociales, notamment en ce qui concerne la transmission des informations entre les différents acteurs du parcours éducatif d'un enfant, peuvent-elles engendrer des inégalités scolaires ? »*

En utilisant la littérature francophone existante, j'ai pu mettre en avant certaines causes de ces inégalités informationnelles ainsi que les effets que ces dernières peuvent avoir. Tous les auteurs susmentionnés ont pu plus ou moins répondre et approfondir certaines facettes que donnent à voir les relations entre l'école, l'élève et les parents et montrer les aspects par lesquelles les inégalités en matière d'information contribuent à la fabrication des inégalités scolaires.

Il me paraissait primordial de débiter ce travail en posant le contexte dans lequel ce type d'inégalités était abordé. En effet, depuis les travaux incontournables de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, la thématique des inégalités est devenue un sujet principal d'études en sociologie de l'éducation et a pu, au fil du temps, se laisser aborder sous différents angles. Comme précité dans le point « Contexte scolaire », le système éducatif belge fait figure de mauvais élève en matière d'égalité des chances dans l'enseignement, ce qui porte réellement l'intérêt des recherches dans le domaine.

Cependant, dans le cadre d'un travail de fin d'études, il était important de centrer notre propos sur un type d'inégalité, d'où le choix des inégalités informationnelles, ou, devrais-je dire, de différence des capitaux culturels de type informationnel. C'est autour de cette définition que proposaient Ludovic Balfroid, Nicolas Bolzan et Hugues Draelants que le propos de notre recherche se justifiait au mieux.

De ces constats ont pu découler les causes et conséquences que nous avons tenté de définir selon la revue de la littérature abordant le sujet. Il faut tout de même reconnaître que la limite de ce travail se retrouve dans le fait que la liste des ouvrages

abordés est évidemment non-exhaustive à la vue de la quantité et la qualité de travail demandé dans le cadre de ce master 60 crédits.

Finalement, nous pouvons dire que les causes des inégalités informationnelles se rejoignent sur le fait que les familles des classes populaires (les élèves et leurs parents) ont, selon leurs pratiques pédagogiques, leurs niveaux de qualifications et leurs différenciations sociales et langagières, un capital culturel informationnel plus faible que les membres des classes moyennes et supérieures. Ces inégalités sociales influencent dans un premier temps leurs choix d'études et d'établissements. En ce sens, des personnes représentées comme socialement faibles se retrouveront, la plupart du temps dans des établissements stigmatisés comme défailtantes d'un point de vue scolaire. Dans cet ordre, l'inégalité sociale a bien engendré de l'inégalité scolaire. Dans un second temps, les parents qui se sentent en dehors de la vie scolaire de leurs enfants, du fait de leur différenciation culturelle, se sentent complètement déphasés par rapport aux exigences de cette culture scolaire et ont tendance à penser que leur implication nuirait à l'apprentissage de leurs enfants. Cette configuration laisse souvent l'enfant seul face à lui-même qui doit à la fois prendre le rôle d'élève, mais aussi celui de pédagogue externe à l'établissement scolaire. A *contrario*, les parents et élèves des classes moyennes et supérieures ont plutôt tendance à chercher l'évolution de leur capital culturel informationnel afin de développer des stratégies décisionnelles favorables au parcours éducatif de leurs enfants. En bref, ces inégalités sociales que l'école légitime et reproduit en son sein tendent à creuser davantage les inégalités scolaires entre les élèves.

Comme je le disais dès le début de ce travail, les études autour du sujet des inégalités informationnelles doivent encore se développer. Toutefois, lorsque l'on imagine ce sujet d'absence d'égalité comme nouveau type d'inégalités sociales à aborder, nous constatons que les chercheurs approfondissent déjà bien la question.

Dans l'esprit des travaux de François Dubet et Marie Duru-Bellat « 10 propositions pour changer d'école » (2015), où les auteurs réfléchissent à penser un nouveau système éducatif qui se voudrait plus démocratique en repensant la confiance « par le bas » et favoriser le vivre ensemble au profit d'une école plus égalitaire, nous

pourrions re-citer les travaux d'Éric Mangez, Bernard Delvaux et Magali Joseph qui envisagent des pistes réflexives d'actions pour limiter les inégalités. Ils proposent notamment de donner des ressources aux enseignants dès leur formation initiale, ce qui, en matière de faisabilité, paraît plus simple à mettre en place que d'agir d'abord sur les parents en leur enseignant le concept d'éthos domestique précité (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.118-124).

Ensuite, Mangez, Delvaux et Joseph nous parlent également des ressources à donner aux parents. Malheureusement, il est beaucoup plus complexe d'outiller les familles dans ce genre de contexte distant. C'est pourquoi il est inévitable pour eux d'ajouter à leur considération des acteurs externes comme des services sociaux ou d'éducation permanente qui se réguleraient selon une coopération interministérielle (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.121).

Par ces biais, il s'agirait alors d'aider les parents qui ne saisissent pas l'information scolaire à combler les « manques » dont ils disent souffrir et qui ne leur permettent pas d'aider leurs enfants, faire entendre leur voix dans l'école et évidemment mieux choisir les établissements dans lesquelles ils souhaitent inscrire leurs enfants (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.122).

Une autre piste envisagée est la facilitation des relations avec les familles défavorisées en proposant des temps de rencontre particuliers entre les enseignants et ces familles, dans une discrimination positive « relationnelle ». S'assurer que les informations délivrées par l'institution ont bien été reçues et traitées par les parents considérés comme distants socialement de la culture scolaire (Mangez & Delvaux & Joseph, 2002, p.124).

Enfin, concluons ce travail en nous rappelant que les politiques éducatives ne cessent d'évoluer avec comme objectif de réduire les inégalités au sein des établissements scolaires. En ce sens, nous pourrions citer la nouvelle réforme de la formation initiale des enseignants qui a pour objectif de laisser davantage de place à la sociologie, ce qui, espérons, permettra aux futurs enseignants d'aborder plus sereinement et en conscience ces questions d'inégalités et de rapports différenciés que peuvent entretenir les familles et l'école. Nous pouvons mentionner aussi le Pacte pour un

enseignement d'excellence dont l'un des objectifs est d'allonger d'un an le tronc commun et ainsi se rapprocher davantage du type d'enseignement dit « intégré », qui selon certaines études comparées correspondrait à l'un des systèmes scolaires les plus égalitaires. En bref, ces évolutions nous montrent que des choses concrètes se mettent en place pour pallier les inégalités et qu'il est donc important d'aborder ce sujet dans cette perspective progressiste de l'enseignement.

# Bibliographie

---

- Balfroid, L. & Bolzan, N. & Draelants, H. (2022). Que deviennent les héritiers ? Éléments de réponse à partir de deux enquêtes auprès d'étudiants belges francophones. Communication au XVIIes Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation, Université de Namur, 6 juillet 2022.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). Les héritiers. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). La reproduction. Les éditions de minuit.
- Brown, P. (1990). « The 'Third Wave' : Education and the Ideology of Parentocracy ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 1, p. 65–85.
- Deceuninck, J. & Draelants, H. & Balfroid, L. (2020). Penser les choix scolaires à partir de la sociologie des agencements marchands. Le cas de la réforme des inscriptions en Belgique francophone. Repéré à : [https://www.researchgate.net/publication/342303880\\_Penser\\_les\\_choix\\_scolaires\\_a\\_partir\\_de\\_la\\_sociologie\\_des\\_agencements\\_marchands](https://www.researchgate.net/publication/342303880_Penser_les_choix_scolaires_a_partir_de_la_sociologie_des_agencements_marchands)
- Dubet, F. Le déclin de l'institution. (2002). Seuil.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2015). 1à propositions pour changer d'école. Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Farges, G. & van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école: 5<sup>e</sup> édition*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01>
- Draelants, H. & Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 59, 9-116. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.059.0009>.
- Draelants, H. (2014). Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. Maison des Sciences de l'Homme. DOI : 10.1177/0539018414522893.
- Draelants, H. (2018). Comment l'école reste inégalitaire : comprendre pour mieux réformer. PUL : Presses universitaires de Louvain.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Les chiffres clés. Repéré à : [https://statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/ccfwb/uploads/documents/CC2\\_022\\_version\\_finale\\_web.pdf](https://statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/ccfwb/uploads/documents/CC2_022_version_finale_web.pdf)
- Felouzis, G. (2014). Les inégalités scolaires. Paris : Presses universitaires de France.
- Ghèsquière, F. (2018). Mixité sociale dans les écoles et inégalité scolaire [graphique]. Repéré dans : Calepin : inégalités sur les bancs de l'école (19 mai 2020). Repéré à : <https://calepin.be/inegalites-sur-les-bancs-de-lecole/>

- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.  
DOI : : <https://doi.org/10.7202/031682ar>
- Glasman, D. (2006). Périer Pierre. *École et familles populaires : sociologie d'un différend : postface de Jean-Manuel de Queiroz*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005. – 221 p. (Le sens social). *Revue française de pédagogie*, 156, 22-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.685>
- Kakpo, S. & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation & didactique*, 4, 57-74.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.807>
- Lafontaine, D. (s.d). *Les inégalités sociales à l'école : quels changements ?* Liège université et la fédération Wallonie-Bruxelles. Repéré à :  
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/229229/1>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles ; échecs et réussites scolaires en milieux populaires*. Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, B. (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in Lahire B., *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes. DOI :  
<https://doi.org/10.7202/1006275ar>adresse copiée
- Le Vif. (2023, 24 janvier). En septembre, la formation des profs passera de 3 à 4 ans : tous les détails de la réforme. Repéré à :  
<https://www.levif.be/belgique/enseignement/en-septembre-la-formation-des-profs-passera-de-3-a-4-ans-tous-les-detais-de-la-reforme/>
- Mangez, E. & Joseph, M. & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. CERISIS : UCL. Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/7151>
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 105-126. <https://doi.org/10.3917/lse.481.0105>
- Rahman Khan, S. (2015). *La nouvelle école des élites*. (Audollent, D., Audollent, M.) Agone. <https://doi.org/10.3917/agon.kahn.2015.01>
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0070>
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

- van Zanten, A. (2009). Le choix des autres : Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 24-34. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>
- van Zanten, A., (2010). Déménager ou coloniser le collège du quartier ? : Les choix résidentiels et scolaires des classes moyennes et supérieures dans la banlieue parisienne. In Authier, J., Bonvalet, C., & Lévy, J. (Eds.), *Élire domicile : La construction sociale des choix résidentiels*. Presses universitaires de Lyon. [10.4000/books.pul.4911](https://doi.org/10.4000/books.pul.4911)
- van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires : Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56, 35-47. <https://doi.org/10.3917/agora.056.0035>

## Résumé

Depuis les années 1960, le domaine de la sociologie de l'éducation aborde principalement le sujet des inégalités sociales. Le constat est que ces inégalités sociales engendrent des inégalités scolaires. Afin de nous centrer sur une de ces formes inégalitaires, nous aborderons dans ces pages ce que l'on nomme l'inégalité de type informationnelle. Selon une revue de la littérature, nous tentons de proposer les causes et certains effets de ces manques d'égalité face à l'information scolaire.

**Mots clés :** Inégalités sociales, inégalités scolaires, capitaux, information, éducation.