

Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009

*Forms and evolutions of cultural transmission. An empirical analysis of the
"inheritance model" through PISA 2009*

Hugues Draelants



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4967>

DOI : 10.4000/rfp.4967

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2016

Pagination : 5-28

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hugues Draelants, « Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009 », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 05 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4967> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4967>

Formes et évolutions de la transmission culturelle

Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009

Hugues Draelants

Cet article distingue et compare le pouvoir explicatif de quatre types de transmissions culturelles : la transmission domestique osmotique, la transmission domestique stratégique, la transmission scolaire par les pairs, la transmission par l'institution scolaire et ses agents. Pour ce faire, il étudie la manière dont le plaisir de lire se transmet chez les jeunes de 15 ans à partir d'une analyse secondaire des données PISA 2009. Les résultats montrent que la transmission culturelle par l'école est nettement plus efficace que la transmission culturelle qui s'opère au sein de la famille. En examinant l'efficacité relative des quatre modes de transmission culturelle parmi les classes moyennes supérieures, l'enquête met en évidence que, même dans ces milieux, la transmission culturelle par osmose ne suffit pas à assurer la reproduction culturelle. Ce modèle traditionnel de transmission culturelle, défini ici comme le « modèle des héritiers », tend à être remplacé par un nouveau modèle de transmission culturelle, passant tantôt par une transmission domestique stratégique et tantôt par la transmission scolaire. La première stratégie étant privilégiée par les fractions intellectuelles des classes moyennes supérieures, la seconde par leurs fractions managériales.

Mots-clés (TESE) : environnement socioculturel, situation sociale, identité culturelle, inégalité sociale.

Introduction

L'importance accordée par la sociologie au rôle de la culture dans la fabrique des inégalités scolaires remonte aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, publiés dans deux ouvrages devenus des classiques *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970).

Rejetant les explications, alors dominantes, qui associaient les performances scolaires à des « dons » ou des aptitudes intellectuelles inégalement développées, ils postulaient que les enfants des classes supérieures héritent de leurs familles un « capital culturel », composé de ressources diverses (culture générale, dispositions corporelles et esthétiques, manières de se tenir,

Définition et délimitation de l'objet

La « lecture » s'entend dans cet article comme la lecture de livres, au sens que le Larousse donne au mot « livre » c'est-à-dire un « assemblage de feuilles imprimées et réunies en un volume, broché ou relié ». Toutes les sortes de livres sont considérées (des journaux aux romans en passant par les revues, livres documentaires et bandes dessinées) mais uniquement sur support papier. Les livres numériques et l'analyse des nouvelles formes de lecture, celles « sur écran », ne sont donc pas pris en compte. Nous n'ignorons pas que la pratique de la lecture traditionnelle est une pratique globalement en baisse (Donnat, 2009) et qui diminue sensiblement de l'enfance à l'adolescence (Baudelot & Cartier, 1998; Octobre, Detrez, Mercklé *et al.*, 2010) au profit d'autres pratiques culturelles et d'autres pratiques de lecture comme la lecture sur écran. Mais étant donné que celle-ci inclut des pratiques encore plus diverses que les précédentes (de la lecture de livres numériques ou d'encyclopédies en ligne à la lecture de blogs, de courriels ou encore de messages instantanés échangés sur des chats) et qu'il n'est pas avéré que les nouvelles pratiques puissent avoir un effet bénéfique sur la scolarité, nous avons préféré nous limiter aux pratiques traditionnelles, par ailleurs mieux documentées dans PISA 2009.

de parler, de penser, rapport au langage...) qui les avantagent à l'école où ils réussissent plus facilement que les autres. Constatant que l'échec scolaire ne frappe pas au hasard mais touche de manière prépondérante les élèves des milieux populaires, ils en déduisaient que la réussite scolaire est affaire de processus sociaux complexes et non de « dons ».

Ces quarante dernières années, de nombreuses enquêtes ont périodiquement confirmé et réaffirmé l'importance du capital culturel dans la réussite scolaire (pour un exemple récent, on consultera notamment Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2010 ainsi que Vermandele, Dupriez, Maroy *et al.*, 2012). Ce concept, généralement appréhendé à partir du niveau d'instruction des parents, est considéré aujourd'hui comme un des meilleurs et des plus stables prédicteurs de la trajectoire et de la performance scolaires. En même temps, comme nous l'avons montré ailleurs (Draelants & Ballatore, 2015), un nombre croissant de chercheurs s'interrogent depuis quelques années à propos de ce concept. Rancçon de son succès, celui-ci tend à fonctionner comme une explication *ad hoc*, compte tenu de la difficulté à délimiter les contours de ce qui fait ou non partie du capital culturel (Goldthorpe, 2007; Castets-Fontaine, 2011; Glevarec, 2013) et s'apparente à une « boîte noire » étant donné qu'on ne sait pas précisément comment s'exerce son effet ni par quels acteurs et quels processus il passe (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000; Sullivan, 2001). D'autres auteurs ont critiqué la conception bourdieusienne de la transmission culturelle familiale, estimant que celle-ci présentait un caractère par trop mécanique sous-estimant ainsi l'incertitude du processus qui requiert en pratique une forte implication parentale et oubliant de considérer le rôle actif joué par l'enfant dans l'héritage (Lahire, 1995; de Singly, 1996; Henri-Panabière, 2010). Pour hériter, l'héritier doit accepter

l'héritage et se l'approprier « dans une logique de tri et non d'accumulation passive » (Octobre & Jauneau, 2008). À quoi il convient d'ajouter les influences culturelles s'exerçant entre pairs, susceptibles d'affecter les conditions de la transmission. L'éducation familiale est en effet concurrencée par d'autres instances de socialisation, les médias et les pairs en particulier, qui exercent une influence culturelle puissante durant l'adolescence (Pasquier, 2005). On ne peut dès lors envisager la transmission culturelle en se limitant à la question de la transmission entre générations, celle qui va des parents vers les enfants, et qu'on appelle aussi la transmission culturelle « verticale », sans considérer parallèlement la transmission culturelle « horizontale » liée aux pratiques culturelles juvéniles, qui tendent à s'autonomiser de celles des parents. Autrement dit, non seulement la transmission du capital culturel est un processus dont l'automatisme n'est pas garantie et ne l'a sans doute jamais été, mais elle est en outre rendue plus complexe aujourd'hui, compte tenu d'un effet générationnel lié à l'évolution des pratiques culturelles et à la déprise adolescente à l'égard de la lecture (Octobre, Detrez, Mercklé *et al.*, 2010).

Notre recherche s'inscrit dans la lignée de ces deux types de travaux qui tentent de comprendre d'une part par où passe concrètement l'effet du capital culturel sur la réussite scolaire et d'autre part comment s'opère, en pratique, la transmission culturelle. Du premier type de recherche, nous retenons que l'efficacité scolaire du capital culturel réside avant tout dans l'existence d'une association entre possession de capital culturel et dispositions à la lecture. Par « dispositions à la lecture », nous entendons le développement d'attitudes favorables envers la lecture qui se doublent en principe d'une pratique fréquente de la lecture par plaisir. Du second type de recherche, nous retenons la nécessité de problématiser l'héritage culturel et d'étudier ses

Tableau 1. Typologie des modes de transmission culturelle

	Socialisation verticale (domestique ou parentale)	Socialisation horizontale ou indirecte (par l'école)
Socialisation par imprégnation	Transmission culturelle parentale « osmotique »	Transmission culturelle scolaire par les pairs
Socialisation par inculcation	Transmission culturelle parentale « stratégique »	Transmission culturelle scolaire par l'institution et ses agents

conditions de transmissibilité considérant que la transmission d'un capital culturel des parents aux enfants ne va pas de soi mais requiert un fort investissement parental. Nous retenons aussi l'idée que la transmission culturelle a tendance à s'exercer d'une manière plus horizontale que verticale, *via* les effets de pairs. Conscients de ceux-ci, certains parents s'efforcent de maîtriser ces influences culturelles en contrôlant les fréquentations de leurs enfants, ce qui passe notamment par le choix de l'établissement qui exprime toujours un « choix des autres » (van Zanten, 2009), ce que l'on peut analyser comme une forme de transmission culturelle oblique.

Partant du constat que ce sont avant tout les attitudes et les pratiques des enfants vis-à-vis de la lecture qui comptent et expliquent la performance ou rentabilité scolaire du capital culturel (telle que mesurée traditionnellement à partir du niveau de diplôme ou capital culturel institutionnalisé des parents), nous tenterons ici de comprendre ce qui explique, statistiquement, les attitudes et les pratiques des jeunes vis-à-vis de la lecture en mobilisant des données issues de l'enquête PISA 2009, consacrée à l'analyse approfondie des compétences des élèves en lecture.

Ce faisant, notre objectif et notre contribution à la connaissance dans cet article consistent à opérationnaliser de manière détaillée et sous ses trois états (incorporé, institutionnalisé, objectif) le concept de capital culturel, chose rarement faite, afin de comparer et de tester empiriquement un certain nombre de résultats qui ressortent de la synthèse des recherches récentes sur la transmission culturelle dont nous avons rappelé les apports majeurs ci-dessus en regard des travaux classiques de Bourdieu et Passeron. En d'autres termes, l'approche privilégiée ici est de nature confirmatoire, il s'agit de tenter de comparer et mesurer le pouvoir explicatif de plusieurs hypothèses en circulation dans la littérature existante mais rarement prises en compte de manière simultanée pour se demander

in fine ce qu'il reste de la pertinence explicative du modèle des héritiers que nous associons à ce que nous appelons la transmission culturelle parentale de type osmotique.

Quatre formes de transmission culturelle

Sur la base d'une synthèse de la littérature (Draelants & Ballatore, 2015), nous avons construit une typologie des modes de transmission culturelle, schématisée dans le tableau 1, qui reprend, tout en les articulant, une série de distinctions classiques dans la littérature sur la transmission culturelle (Octobre & Jauneau, 2008) : celle qui oppose la socialisation verticale et la socialisation horizontale, celle qui sépare trois grands agents de socialisation (les parents, l'école et le groupe de pairs) et celle qui différencie les deux principaux mécanismes par lesquels elle s'exerce (inculcation *versus* imprégnation).

Ceci nous conduit au total à distinguer quatre formes de transmission culturelle : deux d'entre elles sont de type parental ou domestique, les deux autres de nature scolaire. Au sein de chacun de ces univers de socialisation, les mécanismes de socialisation oscillent entre imprégnation et inculcation. La transmission culturelle domestique peut donc, en théorie, opérer de manière « osmotique », le simple fait de baigner dans un univers culturel pouvant imprimer sa marque sur l'enfant indépendamment de toute intention éducative parentale mais aussi de manière « stratégique » lorsqu'elle résulte d'une intention éducative assumée par les parents. Cette transmission culturelle stratégique s'inscrit dans une tendance plus large parfois désignée sous l'appellation de « pédagogisation des loisirs » (Daverne & Dutercq, 2013) ou d'éducation concertée (*concerted cultivation*; Lareau, 2003) et qui renvoie à l'activisme scolaire de certains parents, en

particulier les mères des classes moyennes qui mettent à profit le temps libre de l'enfant pour développer des activités potentiellement rentables au plan scolaire (accompagnement dans la découverte de la lecture, mais aussi visites culturelles, activités sportives et musicales, stages de langue, etc.) et qui suivent souvent de près le travail scolaire de leur enfant, à la manière d'un entraîneur sportif soucieux d'assurer l'appropriation des savoirs (Terrail, 1997). La transmission culturelle scolaire peut s'exercer, quant à elle, verticalement, par le curriculum scolaire et les agents qui le mettent en œuvre, à savoir les enseignants. Rappelons que c'est à l'école qu'on apprend à lire et que la lecture constitue la condition nécessaire des autres apprentissages scolaires (Mauger & Poliak, 1998). Les enseignants et pas seulement ceux de littérature sont donc amenés à faire lire les élèves et à développer chez eux des compétences en lecture et, à ce titre, en charge d'une action de transmission culturelle explicitement pensée comme telle. Mais la transmission scolaire fonctionne aussi horizontalement, passant par le groupe de pairs et la culture juvénile. Les sociabilités juvéniles qui prennent place dans l'école sont réputées avoir des effets culturels puissants. Les pairs exercent un fort contrôle social sur leurs membres qui se traduit notamment par des prescriptions culturelles précises auxquelles ceux-ci se sentent tenus de se conformer sous peine de mise au ban de la société des pairs. Pasquier (2005), reprenant l'expression d'Hannah Arendt, parle à cet égard d'une « tyrannie de la majorité ».

L'objectif de cet article sera d'essayer de mesurer et de comparer le pouvoir explicatif de ces quatre formes de transmission culturelle en faisant l'hypothèse que la transmission osmotique – forme qui domine implicitement dans les travaux de Bourdieu et Passeron, et à laquelle correspond la figure de l'héritier – ne suffit plus¹. Envisager aujourd'hui la transmission culturelle de manière simplement homothétique (un parent lit des livres donc l'enfant lit des livres) est désormais très insuffisant, l'hypothèse ayant été considérablement critiquée et affinée suite aux recherches menées depuis lors. L'objectif ici est de se demander ce qui demeure de ce mode de transmission classique et propre aux héritiers, malgré tout ce qu'on sait quant

à la complexité de la transmission culturelle et des évolutions qui sont intervenues en la matière depuis les années 1960. Nous reprenons donc l'idée de transmission osmotique en lui adjoignant trois autres formes de transmission culturelle qu'on lui opposera. Les quatre formes de transmission culturelle ne sont bien entendu pas indépendantes les unes des autres et nous serons dès lors attentifs lors de la présentation des résultats à souligner leurs liens et la manière dont elles s'articulent². Une de nos hypothèses est que les trois autres formes de transmission culturelle sont, en particulier dans les classes moyennes, des manières potentielles de pallier l'insuffisance de la transmission osmotique. C'est assez clair en ce qui concerne la transmission parentale stratégique, mais nous pensons que la transmission culturelle de nature scolaire (qui passe par le choix de l'établissement) procède aussi, au moins en partie, d'une nouvelle stratégie familiale de transmission culturelle qui permet d'ailleurs de compléter la précédente, la transmission par inculcation directe manquant souvent d'efficacité. Certains parents ont saisi que, s'ils ne maîtrisent pas ce qui se joue dans la socialisation horizontale entre jeunes, ils ont la capacité d'influencer celle-ci de manière indirecte, en contrôlant partiellement les autres jeunes avec lesquels leurs enfants sont susceptibles de rentrer en relation, ce qui correspond à une forme de transmission intermédiaire entre la transmission verticale et horizontale que l'on qualifie donc d'oblique.

Une analyse secondaire des données PISA 2009

Dans le cadre de cette recherche, nous chercherons donc à mesurer l'importance respective de ces quatre formes de transmission culturelle sur le développement d'attitudes et de pratiques « pro-lecture » chez les jeunes de 15 ans. Pour ce faire, nous mobilisons des données issues de l'enquête PISA 2009, qui a pour domaine d'évaluation majeur la compréhension de l'écrit. PISA 2009 a porté sur 470 000 élèves environ, représentatifs des quelque 26 millions d'élèves de 15 ans scolarisés dans les 65 pays et économies participants. L'enquête PISA 2009 a administré 5 questionnaires contextuels afin de recueillir des informations

1 Bourdieu n'a en réalité jamais prétendu que c'était le cas. Il n'ignorait pas que la transmission du capital culturel différait de la transmission du capital économique (Bourdieu, 1979), mais son objectif premier étant de rendre compte des régularités sociales, il a eu tendance à raisonner en général sans creuser ce qui apparaissait à l'époque comme relevant de l'exception (Mercklé, 2005).

2 Au sein même de ces quatre types de transmission culturelle, nous distinguerons différentes composantes de chacun d'entre eux (voir *infra* la présentation des variables utilisées dans l'analyse).

sur ses participants, dont deux obligatoires (le questionnaire « Établissements », administré aux chefs d'établissement, et le questionnaire « Élèves », administré aux élèves). Certains élèves ont aussi rempli deux questionnaires facultatifs, un questionnaire sur leur parcours scolaire et un questionnaire sur l'accès des élèves aux technologies de l'information et de la communication et l'usage qu'ils en font. Dans certains pays, un troisième questionnaire facultatif a été adressé aux parents des élèves ayant participé à l'enquête. Pour cette étude, nous avons retenu ce dernier questionnaire que nous avons croisé avec le questionnaire principal administré aux « élèves ». Le questionnaire « parents » nous a particulièrement intéressé dans la mesure où il contient des informations sur les deux parents de l'enfant directement renseignées par l'un de ceux-ci (et non par les élèves comme c'est généralement le cas). Ces informations sont donc en principe plus précises et fiables que les informations utilisées dans le questionnaire PISA standard pour situer socialement les parents d'élèves et appréhender leur rapport à la culture. Ce questionnaire « parents » s'est avéré également précieux en raison des données relativement détaillées qu'il renferme sur le rapport de ces parents à la lecture et sur leurs pratiques éducatives en la matière, ce qui nous a permis de construire des indicateurs des différentes formes de capitaux culturels possédés par les familles et d'opérationnaliser notre distinction entre transmission culturelle domestique par imprégnation et transmission culturelle domestique par inculcation.

Lors de PISA 2009, seuls 14 pays ont choisi de sonder les parents. Nous avons retenu sept d'entre eux : l'Allemagne, le Chili, la Corée du Sud, le Danemark, l'Italie, la Nouvelle-Zélande et le Portugal. Ces pays ont été choisis car ils représentent des systèmes éducatifs connus et contrastés du point de vue des modes de régulation en vigueur, en particulier du point de vue du choix parental en matière d'établissement. On peut ainsi distinguer un groupe de pays dans lesquels le marché joue un rôle régulateur important en raison du libre choix scolaire (Chili, Corée, Nouvelle-Zélande) et un autre groupe de pays dans lesquels la régulation est de nature plus étatique, avec des systèmes éducatifs restreignant ou cadrant davantage le choix de l'école (Allemagne, Danemark, Italie et Portugal).

Le lecteur trouvera en annexe le détail des résultats pays par pays. Pour les besoins de la démonstration, nous ne présenterons ici que les données agrégées, car ce qui nous intéresse est de documenter des pro-

cessus généraux qui ne sont pas propres à un pays en particulier et de montrer, qui plus est, que les formes et évolutions de la transmission culturelle se rencontrent dans des systèmes éducatifs très différents. Raisonner sur des résultats agrégeant les résultats de sept pays aux systèmes si différents peut interroger, le risque serait en effet que la moyenne ne soit que pur artefact. On s'autorise ici à le faire car l'analyse comparée que nous avons réalisée montre que les similarités entre pays l'emportent de loin sur les quelques différences observées (qui concernent surtout la part de variance expliquée par le modèle³). Bien sûr, une analyse attentive au poids des contextes historiques et socio-politiques propres à chaque système et veillant à analyser les différences résiduelles qui existent sur fond de tendances communes serait intéressante et compléterait utilement l'approche ici développée.

Les variables utilisées dans l'analyse et l'opérationnalisation des différentes formes de transmission culturelle sont présentées dans les points qui suivent.

Le capital culturel incorporé des jeunes de 15 ans (ou la disposition à lire par plaisir)

Notre principale variable dépendante est donc le capital culturel incorporé des élèves de 15 ans. La dimension incorporée du capital culturel renvoie au fond à cet autre concept central de la sociologie bourdieusienne qu'est l'*habitus* et que l'on peut définir comme un système de dispositions durables qui se traduit par des attitudes, des inclinations à penser et à agir acquises au cours du processus de socialisation. Nous suggérons donc que l'*habitus* d'un lecteur peut être vu comme une série de dispositions à apprécier la lecture et à lire de sa propre initiative et par plaisir, raison pour laquelle nous avons utilisé la variable « JOYREAD » pour opérationnaliser la facette incorporée du capital culturel. La variable « JOYREAD » est une variable disponible dans la base de données PISA 2009 (voir OCDE, 2012), construite à partir des 11 propositions suivantes, avec lesquelles les élèves devaient marquer leur degré

3 Parmi les différences observées, nous avons relevé le fait que le capital culturel incorporé des parents a, toutes choses égales par ailleurs, un effet quasiment nul dans tous les pays étudiés, sauf au Chili et en Corée. Le soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans joue quant à lui un rôle moindre en Corée que dans les autres pays. La Corée se singularise encore en ce qui concerne les différences entre filles et garçons. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être une fille joue très peu sur le plaisir de lire. Les quelques différences apparaissent en tout cas ténues en regard des similarités.

d'accord : « je lis seulement si je suis obligé ; la lecture est un de mes loisirs préférés ; j'aime bien parler de livres avec d'autres gens ; je trouve difficile de terminer un livre ; je suis content si je reçois un livre en cadeau ; pour moi lire est une perte de temps ; j'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque ; je lis seulement pour trouver l'information dont j'ai besoin ; je ne parviens pas à rester assis et à lire plus de quelques minutes ; j'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus ; j'aime bien échanger des livres avec mes amis ».

La transmission culturelle parentale osmotique

L'effet du capital culturel parental, appréhendé dans ses trois états, renvoie à la transmission culturelle osmotique. La transmission culturelle s'effectue en effet en partie d'une manière diffuse, par imprégnation des modes de vie familiaux et conduites que les parents donnent quotidiennement à observer à leurs enfants. Qu'ils en aient ou non conscience⁴, les parents représentent en effet des modèles pour leurs enfants que ceux-ci auront tendance à imiter. Même si, comme on l'a dit plus haut, les travaux actuels montrent que ce mimétisme n'est pas automatique mais demande un travail, on voudrait ici essayer de se donner les moyens de vérifier dans quelle mesure l'hypothèse bourdieusienne initiale conserve sa pertinence. D'où l'importance de prendre en considération le *capital culturel institutionnalisé* des parents (mesuré ici à partir de la variable PISA « PARED » qui renseigne le plus haut niveau d'éducation parentale exprimé en années d'études) ainsi que leur *capital culturel incorporé* (appréhendé à partir d'une variable PISA « MOTREAD », visant à cerner leur attitude envers la lecture sur la base de leur degré d'accord avec les propositions suivantes : « lire est un de mes hobbies favoris ; je suis content si je reçois un livre en cadeau ; pour moi, lire représente une perte de temps ; j'aime me rendre dans une librairie ou en bibliothèque »). Plus largement cette socialisation latente dépend aussi du *capital culturel objectif* ; celui-ci est appréhendé à partir d'un indicateur de possessions culturelles présent dans PISA 2009 (la variable « CULTPOSS ») qui nous renseigne sur la présence de littérature classique, de livres de poésie et

d'œuvres d'art dans le lieu de vie (pour plus de détails à propos de ces variables, voir OCDE, 2012).

La transmission culturelle parentale active

La transmission culturelle résulte également d'un processus volontaire et spécifique d'inculcation ou, autrement dit, d'une socialisation manifeste. Nous avons construit des indicateurs permettant d'approcher cette transmission culturelle active à partir de deux variables. La première d'entre elles concerne le soutien parental à la lecture durant la petite enfance, à 6 ans, au moment où l'enfant entre en principe à l'école élémentaire. Il s'agit d'un indice factoriel construit à partir de la fréquence rapportée par les parents concernant les activités suivantes : lire des livres à son enfant ; lui raconter des histoires ; jouer avec lui à des jeux en rapport avec l'alphabet ; lui parler de livres que vous avez lus ; jouer ensemble à des jeux en rapport avec les mots ; écrire des lettres ou des mots. La seconde variable porte sur les pratiques actuelles de soutien et d'encouragement à la lecture (ou plus largement à la compréhension de l'écrit), c'est-à-dire lorsque l'enfant est âgé de 15 ans. Cet indice factoriel s'appuie sur la fréquence rapportée par les parents concernant le fait de discuter de livres, de films ou de programmes de télévision avec son enfant ; d'aller avec lui dans une librairie ou une bibliothèque ; ou encore de parler avec lui de ce qu'il est en train de lire.

La transmission culturelle scolaire par les pairs

Nous avons construit un troisième ensemble d'indicateurs afin d'appréhender la transmission culturelle scolaire qui passe par le groupe de pairs, définis ici comme les autres élèves présents dans l'établissement fréquenté (que ces élèves fassent ou non partie d'un même groupe de sociabilité). La méthode utilisée ici pour mesurer l'effet des pairs est en effet centrée sur le groupe : chaque élève est comparé à un groupe de pairs imposé, celui des élèves fréquentant le même établissement que lui. La propension à lire par plaisir d'un élève est donc comparée au score moyen calculé pour le groupe. D'autres méthodes centrées sur l'individu existent (Ide, Parkerson, Haertel *et al.*, 1981), dans lesquelles c'est l'élève lui-même qui identifie les pairs auxquels il sera comparé, et soit on lui demande d'estimer les pratiques culturelles de ses amis soit ceux-ci sont directement interrogés. Les données ne nous per-

4 Donner l'exemple peut être une stratégie parentale spécifique dont l'efficacité vient de ce qu'elle n'apparaît pas explicitement comme telle, mais s'apparente plutôt à une « persuasion clandestine » (Octobre & Jauneau, 2008).

mettent pas d'appliquer cette méthode, évidemment plus précise puisqu'elle permet de s'assurer que les effets de pairs mesurés correspondent à la sociabilité juvénile effective, c'est-à-dire celle liée à de réelles amitiés nouées notamment à l'école (voir à ce propos Balleys, 2015). En comparaison à cette méthode, la méthode retenue induit une sous-estimation des effets de pairs (Ide, Parkerson, Haertel *et al.*, 1981) puisqu'on n'appréhende ici que les effets de pairs propres au « cadre institutionnel scolaire », c'est-à-dire les effets de composition tenant à l'inégale répartition des publics au sein des établissements scolaires, qui peuvent être liés au système d'organisation de l'école (géographique, curriculaire, etc.) ou à des stratégies parentales.

Les indicateurs disponibles nous permettent de distinguer entre trois types d'effets des pairs, ceux qui tiennent à la composition sociale de l'école (nombre moyen d'années d'études suivies par les parents d'élèves par école), ceux qui relèvent de la composition académique de l'école (moyenne obtenue par les élèves d'une école aux épreuves PISA 2009 de lecture) et ceux qui concernent ce que nous avons appelé, par analogie avec les deux effets précédents, la « composition culturelle de l'école » qui n'est autre que la proportion moyenne des enfants de l'école fréquentée à avoir une attitude ou des pratiques favorables à la lecture (calculée à partir de la variable JOYREAD présentée plus haut). La composition sociale et la composition académique étant corrélées avec la composition culturelle⁵, nous avons vérifié que la colinéarité de cette variable avec les deux précédentes ne dépassait pas le seuil habituellement toléré⁶.

5 La corrélation entre la composition culturelle et la composition académique atteint 0,69 et celle entre la composition culturelle et la composition sociale vaut 0,45.

6 Pour diagnostiquer la (multi)colinéarité, on régresse la variable indépendante envisagée par les autres variables. On constate alors que la composition académique et la composition sociale expliquent la composition culturelle à hauteur de 48 % ($R^2 = 0,48$), mais cela reste loin d'épuiser l'effet de la composition culturelle. Les tests statistiques réalisés nous permettent d'ailleurs d'affirmer qu'il n'y a pas de problème de colinéarité. On considère en effet que la multicollinéarité pose problème lorsqu'une statistique VIF (*variance inflation factor*) présente une valeur supérieure ou égale à 10 ou lorsque la moyenne des VIF est supérieure ou égale à 2. Dans le cas présent, on reste bien en-deçà (VIF = 1,597). Les mêmes tests ont été réalisés pour le modèle complet présenté en annexe, là encore aucun VIF ne dépasse les seuils tolérés.

La transmission culturelle scolaire institutionnelle

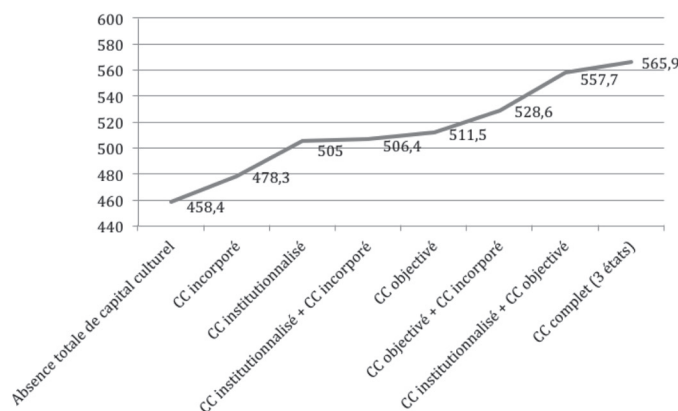
Enfin, la transmission culturelle scolaire que nous nommerons « institutionnelle », celle qui passe par l'institution et ses agents, est abordée à partir de deux indicateurs : l'un qui porte sur diverses pratiques enseignantes d'encouragement à la lecture (indice factoriel fondé sur le degré d'accord exprimé par les élèves avec les propositions suivantes : « le professeur recommande aux élèves de lire un livre ou un auteur ; le professeur encourage les élèves à exprimer leur opinion sur un texte ; le professeur aide les élèves à faire un lien entre les récits qu'ils lisent et leur propre vie »). Une autre variable utilisée pour approcher l'effet culturel de l'école est celle de la performance scolaire en lecture de l'élève (sa moyenne aux 5 épreuves PISA 2009 de lecture). Nous faisons en effet l'hypothèse que le niveau en lecture au test PISA reflète les verdicts que l'institution scolaire renvoie habituellement aux élèves et qui leur permettent ou non de se vivre comme des lecteurs compétents et, à ce titre, les incitent à développer des attitudes et pratiques favorables à la lecture. Car si la disposition à la lecture favorise la performance scolaire en lecture, l'inverse est vrai également : des notes attestant de bonnes performances en lecture renforcent la disposition à la lecture.

Résultats

Capital culturel et performances en lecture : quelques préalables

Avant de nous pencher sur la transmission culturelle et sur le lien entre le capital culturel des parents et les pratiques de lecture des enfants, rappelons qu'il est toujours bénéfique pour les résultats scolaires de l'enfant que ses parents possèdent du capital culturel (quelle que soit sa forme). La figure 1, qui présente la totalité des combinaisons possibles entre les trois états du capital culturel, est assez parlante à cet égard. Elle montre en effet une hausse constante, bien que plus ou moins marquée, des scores en lecture au test PISA 2009 à mesure que les parents de l'enfant cumulent différentes formes de capital culturel. La différence entre l'absence totale de capital culturel et un capital culturel élevé est de 107,5 points à l'épreuve PISA, soit plus d'un écart-type dans l'échelle des scores, ce qui est considérable, sachant qu'une « différence de 73 points environ représente un niveau de compétence

Figure 1. Capital culturel (CC) parental et scores moyens des élèves en lecture (PISA 2009)



Lecture : ce graphique met en relation les performances en lecture des élèves de 15 ans testées lors de PISA 2009 selon les trois états du capital culturel de leurs parents : incorporé, institutionnalisé et objectif (Bourdieu, 1979). Les parents définis comme détenteurs de capital culturel incorporé lisent volontiers (plus d'une heure par semaine) et témoignent d'une attitude très favorable envers les livres et la lecture (ils déclarent aimer lire, recevoir des livres, se rendre dans des librairies et bibliothèques). Ceux dotés de capital culturel institutionnalisé sont diplômés de l'enseignement supérieur. Le capital culturel objectif renvoie à la possession de plus de 100 livres au domicile familial.

sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit» et que «l'on peut considérer qu'en soi, une différence de score égale à un niveau de compétence est relativement importante» (OCDE, 2011, p. 28)⁷.

La non-automatisme de la transmission culturelle familiale

En matière de transmission culturelle, il nous faut rappeler un autre constat qui va dans le sens des résultats classiquement pointés dans la littérature sociologique existante. De manière générale, il est incontestable que les enfants dont les parents possèdent du capital cultu-

rel, quelle que soit la forme sous laquelle ce dernier est appréhendé (institutionnalisé, objectif, incorporé), sont davantage susceptibles de développer des dispositions et des pratiques favorables à l'égard de la lecture (voir tableau 2)⁸. Cela étant, ce qui est moins souvent dit et qui mérite, selon nous, d'être souligné avec plus de force encore est le fait que les jeunes de 15 ans qui lisent quotidiennement par loisir sont minoritaires, même dans les milieux les mieux dotés en capital culturel. Force est de constater que la transmission de la pratique culturelle de la lecture des parents aux enfants n'a rien d'automatique. Une attitude parentale défavorable à la lecture a en revanche un effet plus important. Nous retrouvons là un résultat déjà pointé par d'autres selon lequel «l'influence du milieu familial sur les attitudes culturelles [...] opère surtout de manière négative : les enfants se conforment beaucoup moins aux pratiques des parents qu'à leur absence. Ainsi par exemple, être fils ou fille de non-lecteur accroît bien davantage les chances que l'enfant ou l'adolescent soit lui-même non lecteur que le fait d'être fils ou fille de gros lecteur n'accroît la probabilité qu'il soit lui-même

7 Dans PISA 2009, l'échelle de score en lecture comprend les sept niveaux suivants : 1b (de 262 à 334 points), 1a (de 335 à 406 points), 2 (de 407 à 479 points), 3 (de 480 à 551 points), 4 (de 552 à 624 points), 5 (de 625 à 697 points) et 6 (plus de 698 points). Chacun de ces niveaux correspond à un certain niveau de compétences en lecture. Ainsi, les élèves qui se classent au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture de difficulté modérée, par exemple localiser plusieurs fragments d'information, établir des liens entre plusieurs passages d'un texte ou encore relier le texte à des connaissances courantes. Les niveaux 3 et 4 correspondent à des compétences moyennes en lecture. Pour être considérés comme très performants, les élèves de 15 ans doivent atteindre au moins le niveau 5, soit un score supérieur à 625. À ce niveau, les élèves sont en principe capables de retrouver des informations qui sont profondément enfouies dans le texte et d'en inférer les informations pertinentes, ils sont aussi capables de comprendre des concepts inattendus (OCDE, 2011).

8 Précisons que, parmi les trois états du capital culturel des parents, c'est le capital culturel objectif qui semble jouer le plus fortement (ou être le moins inefficace, devrions-nous plutôt dire) sur la propension des enfants à lire. On le constatait déjà dans la figure 1 et les analyses de régression présentées plus loin le confirmeront.

Tableau 2. Capital culturel des parents et pratiques de lecture des enfants (%)

Pratiques de lecture des enfants	30 minutes ou moins par jour	Plus de 30 minutes par jour
Capital culturel institutionnalisé (-) : pas de diplôme du supérieur	72,1	27,9
Capital culturel institutionnalisé (+) : diplôme du supérieur	63,9	36,1
Capital culturel incorporé (-) : petit lecteur	72,1	27,9
Capital culturel incorporé (+) : grand lecteur	61,6	38,4
Capital culturel objectivé (-) : moins de 100 livres	75,7	24,3
Capital culturel incorporé (+) : plus de 100 livres	58,5	41,5

Lecture : 72,1 % des jeunes de 15 ans qui déclarent lors de l'enquête PISA 2009 lire en moyenne moins de 30 minutes par jour ont des parents peu dotés en capital culturel institutionnalisé, c'est-à-dire définis comme n'ayant pas de diplôme d'enseignement supérieur.

gros lecteur» (Coulangeon, 2009, p.5-6). L'étude conduite par Octobre et Jauneau (2008), qui fonde ce constat, précisait même que, toutes choses égales par ailleurs, un enfant a 2,45 fois plus de chances d'avoir une pratique faible de la lecture plutôt qu'une pratique moyenne de la lecture lorsque ses parents ont eux-mêmes une pratique faible de la lecture; en revanche un enfant n'a que 1,59 fois plus de chances d'avoir une pratique élevée de la lecture plutôt qu'une pratique moyenne de la lecture lorsque ses parents ont eux-mêmes une pratique élevée de la lecture.

Nos résultats vont dans le même sens. Ils nous permettent notamment de constater qu'on multiplie par 1,8 ses chances d'avoir beaucoup de livres à disposition à la maison lorsqu'on a des parents qui ont fait des études universitaires plutôt que des parents qui n'en ont pas fait. Cela dit, l'effet inverse est plus marqué : on a 2,7 fois plus de chances d'avoir peu de livres à la maison lorsque l'on a des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires que lorsque c'est le cas. Cela s'explique par le fait qu'une fraction importante de diplômés de l'université, près de la moitié d'entre eux (46,3 %), possède un stock de livres inférieur ou égal à 100, et qu'un pourcentage minoritaire mais non négligeable de parents non universitaires disposent de plus de 100 livres à la maison (26,8 %). En somme, nos résultats confirment qu'il est toujours bénéfique pour les résultats scolaires de l'enfant que ses parents possèdent du capital culturel (quelle que soit sa forme) mais ils montrent aussi que cela ne garantit en rien la transmission culturelle, le modèle dominant étant plutôt celui de la non-transmission. Le lien entre capital culturel parental et capital culturel enfantin bien qu'avéré est donc un lien très imparfait.

D'une transmission culturelle osmotique à une transmission stratégique

Comme l'ont montré des enquêtes qualitatives, « il ne suffit pas, pour l'enfant, d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions culturelles déterminées pour parvenir à construire des compétences culturelles » (Lahire, 1996, p. 385). « La présence objective d'un capital culturel familial n'a de sens que si ce capital culturel est placé dans des conditions qui rendent possible sa transmission » (Lahire, 1996, p 385). Cependant, les deux choses ne sont pas indépendantes : le capital culturel des parents est un facteur lié à la mobilisation parentale pour transmettre le goût et la pratique de la lecture. En l'espèce, les parents avec un capital culturel plus élevé sont en moyenne toujours plus investis que ceux qui ont un capital culturel plus faible; cela dit, une large majorité de parents à faible capital culturel sont également fortement actifs. L'investissement parental pour soutenir l'apprentissage de la lecture, au moins durant les premières années de la scolarité, semble être une évidence pour la grande majorité des parents (7 sur 10 environ; voir tableau 3).

La question importante qui se pose à nos yeux est de savoir si l'investissement parental pour faire lire ses enfants s'avère rentable. À cet égard, on peut dire que l'investissement parental en primaire et en secondaire favorise sans doute l'éclosion d'une disposition à lire par plaisir mais qu'en tout cas il n'y suffit pas. Ce qui s'explique sans doute par le fait établi dans la littérature existante et déjà évoqué selon lequel le succès de la mobilisation parentale n'est jamais garanti puisque l'héritage culturel doit lui-même être travaillé et approprié par l'enfant. L'investissement parental en primaire et en secondaire influence donc les pratiques de

Tableau 3. Capital culturel et investissement parental (%)

	Soutien parental en primaire		Soutien parental en secondaire	
	Faible	Fort	Faible	Fort
Capital culturel institutionnel				
Pas de diplôme du supérieur	31,8	68,2	49	51
Diplôme du supérieur	16,8	83,2	41	59
Capital culturel objectivé				
< 100 livres maison	30,8	69,2	48,9	51,1
> 100 livres maison	16,6	83,4	40,2	59,8
Capital culturel incorporé				
Parents lecteurs non assidus	31,8	68,2	53,5	46,5
Parents lecteurs assidus	13,8	86,2	32	68

Lecture : 31,8 % des parents ayant répondu à l'enquête PISA 2009 qui sont définis ici comme faiblement investis dans le soutien à la lecture en début d'enseignement primaire (lorsque leur enfant avait 6 ans) se caractérisent par un faible capital culturel institutionnalisé (c'est-à-dire l'absence d'un diplôme d'enseignement supérieur).

Tableau 4. Investissement parental et attitudes envers la lecture des enfants (%)

	Enfants grands lecteurs (plus de 30 min/jour)
Investissement parental en primaire	
<i>Faible</i>	24,4
<i>Fort</i>	33,9
Investissement parental en secondaire	
<i>Faible</i>	23,5
<i>Fort</i>	38,3

Lecture : 38,3 % des jeunes de 15 ans définis comme des « grands lecteurs », c'est-à-dire ceux qui déclarent lors de PISA 2009 lire en moyenne plus de 30 minutes par jour, ont des parents qui déclarent, au moment de l'enquête, un fort intérêt pour les pratiques de lecture de leurs enfants (« investissement parental en secondaire »).

Tableau 5. Corrélations entre l'ensemble des variables utilisées

	Lecture par plaisir	Cap. cult. institt.	Cap. cult. incorporé	Cap. cult. objectifé	Comp. culturelle	Comp. sociale	Comp. acad.	Soutien en primaire	Soutien à 15 ans	Perform. lecture	Stimulation prof.
Disposition à lire par plaisir	1										
Capital culturel institutionnalisé		1									
Capital culturel incorporé			1								
Capital culturel objectifé				1							
Composition culturelle école	0,389				1						
Composition sociale école		0,522			0,449	1					
Composition académique		0,326		0,324	0,694	0,612	1				
Soutien parental en primaire			0,321					1			
Soutien parental à 15 ans			0,365					0,437	1		
Performance en lecture	0,418			0,323	0,523	0,461	0,754			1	
Stimulation professorale											1

Note : seules les corrélations supérieures à 0,3 sont reprises.

lecture des enfants mais d'une manière très modeste (*corr.* < 0,25). Les enfants grands lecteurs sont toujours une minorité, même s'ils sont un peu plus nombreux quand les parents s'investissent que lorsqu'ils s'investissent peu (voir tableau 4).

La transmission culturelle indirecte (passant par l'école)

Avoir des parents cultivés et investis dans l'éducation à la lecture ne garantit pas de devenir un grand lecteur, la transmission culturelle familiale semble donc bien précaire. Ce qui semble *a priori* beaucoup plus efficace, comme on le voit dans le tableau 5 présentant les corrélations entre l'ensemble des variables étudiées, c'est l'effet de ce qu'on a appelé la transmission culturelle scolaire. À cet égard, les attitudes culturelles des pairs fréquentés à l'école jouent un rôle particulièrement important. La composition culturelle de l'école est positivement corrélée avec les dispositions des élèves à lire par plaisir (*corr.* = 0,389). Par ailleurs, il faut relever le rôle déterminant des performances scolaires en lecture, variable positivement corrélée avec le plaisir de lire (*corr.* = 0,418). Les attitudes des élèves à l'égard de la lecture expliquent en bonne partie leurs performances scolaires mais celles-ci en retour renforcent vraisemblablement le plaisir de lire. La relation entre ces deux variables joue donc dans les deux sens.

Analyse multivariée : pouvoir explicatif respectif de chaque type de transmission culturelle

La prise en compte conjointe des quatre types de transmission culturelle dans un modèle de régression linéaire⁹ nous permet d'expliquer la disposition des

9 Le choix de procéder à un traitement statistique d'analyse multi-variée fondé sur un raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » peut étonner compte tenu de la non-indépendance déjà évoquée entre les différents types de transmissions culturelles. En réalité, l'emploi des techniques statistiques de régression se justifie pleinement ici compte tenu de cette absence d'indépendance. Comme Vallet (2007) l'a expliqué en détail, c'est justement parce que les variables sociologiques sont souvent corrélées entre elles que l'analyse de régression est utile. Afin d'être complets dans la présentation de nos résultats, nous rendrons compte non seulement des effets propres de chaque type de transmission culturelle mais aussi leurs effets joints (voir tableau 6). Lorsque l'on mobilise dans un même modèle des variables fortement corrélées entre elles, il importe en revanche d'être attentif au risque de colinéarité qui peut fausser les résultats. Problème qui, après vérification, ne se pose pas ici, comme précisé dans la note 6. Une autre interrogation,

de nature plus épistémologique, peut surgir quant à l'usage de la régression. Puisqu'on ré-examine ici des hypothèses inspirées notamment des travaux de Bourdieu, qui privilégiait des méthodes statistiques géométriques (comme l'analyse factorielle des correspondances), ne faut-il pas recourir à de telles méthodes? Compte tenu de ce qui vient d'être rappelé concernant la pertinence de la régression lorsque les variables étudiées sont corrélées et de ce qu'on cherche à établir leur poids explicatif respectif, nous ne le pensons pas, au contraire. De manière générale, ajoutons qu'il n'y a pas lieu, selon les spécialistes, d'opposer régression et analyse géométrique des données (à ce propos, on consultera Rouanet, Lebaron, Le Hay *et al.*, 2002).

élèves à lire par plaisir à hauteur de 30,7 %. Si l'on décompose la variance expliquée afin de comparer la fraction expliquée par chacun des différents types de transmission culturelle distingués (voir tableau 6), on peut tout d'abord relever le fait que la transmission culturelle scolaire semble nettement plus efficace que la transmission culturelle domestique. De fait, les deux types de transmission scolaire expliquent ensemble 85,7 % de l'attitude des élèves envers la lecture, alors que les deux types de transmission domestique n'atteignent ensemble que 44,6 % de la variance totale expliquée. Notons qu'en pratique ces différentes formes de transmission culturelle ne s'opposent pas terme à terme. On peut au contraire faire l'hypothèse que le choix de l'école constitue aujourd'hui une stratégie explicite de transmission culturelle employée par les parents des classes moyennes et supérieures afin de maintenir une emprise clandestine sur les goûts et habitudes culturelles de leurs enfants (Felouzis & Perrotton, 2009). Nous ne sommes toutefois pas en mesure ici de tester si le choix de l'école relève de manière consciente d'une stratégie de transmission culturelle.

Développer des stratégies de transmission culturelle indirectes, à l'instar du choix de l'établissement, semble en tout cas plus efficace que de chercher à transmettre soi-même directement son goût pour la lecture. Dans la sphère domestique, l'analyse menée montre en outre clairement la supériorité de la transmission par imprégnation sur la transmission par inculcation. L'influence de la transmission domestique stratégique (6,4 % de variance expliquée) est en effet moindre que celle de la transmission domestique osmotique (10,1 % de variance expliquée)¹⁰. Sans doute

de nature plus épistémologique, peut surgir quant à l'usage de la régression. Puisqu'on ré-examine ici des hypothèses inspirées notamment des travaux de Bourdieu, qui privilégiait des méthodes statistiques géométriques (comme l'analyse factorielle des correspondances), ne faut-il pas recourir à de telles méthodes? Compte tenu de ce qui vient d'être rappelé concernant la pertinence de la régression lorsque les variables étudiées sont corrélées et de ce qu'on cherche à établir leur poids explicatif respectif, nous ne le pensons pas, au contraire. De manière générale, ajoutons qu'il n'y a pas lieu, selon les spécialistes, d'opposer régression et analyse géométrique des données (à ce propos, on consultera Rouanet, Lebaron, Le Hay *et al.*, 2002).

10 En matière de transmission domestique osmotique, précisons que la présence dans le foyer de ressources culturelles (capital culturel objectif) semble avoir un effet plus important sur les dispositions à la lecture des enfants que les attitudes de leurs parents à l'égard de la lecture (le capital culturel parental incorporé) (voir modèles de régression présentés en annexe). Le capital culturel objectif explique à lui seul 8,1 % de la variance d'attitude des élèves envers la lecture, soit près du double de la variance expliquée par

doit-on comprendre ce résultat par le fait que si l'investissement parental est nécessaire, celui-ci risque toujours de basculer dans le surinvestissement susceptible de produire sur l'enfant un effet contraire à celui recherché¹¹. Des cas d'héritage trop lourd à porter sont par exemple présentés dans les travaux de Carole Daverne (2009) ou de Gaëlle Henri-Panabière (2010) pour expliquer certains ratés de la transmission culturelle.

Dans la sphère scolaire, si l'on assimile la transmission culturelle qui passe par les enseignants et par les verdicts scolaires à une forme d'inculcation et la transmission culturelle passant par les pairs à une socialisation par imprégnation, le tableau est plus équilibré, la première expliquant 18,4 % de la variance et la seconde 15,1 %. Cependant, on pourrait aussi défendre l'idée selon laquelle les effets de socialisation dus aux évaluations scolaires, dans la mesure où ils ne visent pas explicitement à encourager des dispositions à la lecture, s'apparentent davantage à une socialisation par imprégnation. Dans ce cas, la supériorité de la transmission culturelle par imprégnation sur la transmission par inculcation devient écrasante¹². Si la transmission par inculcation apparaît alors clairement « en crise », on notera que c'est moins le cas de la transmission verticale (des adultes aux enfants) pourtant volontiers diagnostiquée comme telle (Pasquier, 2005). 71,3 % du total de la variance expliquée restant redevable de l'un ou l'autre type de transmission verticale, force est de constater que celle-ci conserve un pouvoir explicatif important.

Enfin, si l'on se demande quelles sont les composantes indépendantes et les composantes qui au contraire se chevauchent dans l'explication de la variance, on note que l'apport spécifique de la trans-

mission osmotique, une fois les trois autres types de transmissions culturelles pris en compte (qui rendent compte de 94,5 % du total de la variance expliquée), est le plus faible de tous. C'est le type de transmission culturelle qui fait perdre le moins de pouvoir explicatif au modèle lorsqu'on le soustrait de celui-ci. Autrement dit, une très large part de la variance expliquée par la transmission domestique correspond à l'effet de la transmission domestique osmotique reliée à l'effet des trois autres formes de transmissions culturelles. Si la transmission osmotique est fortement dépendante des autres formes de transmissions culturelles, en particulier de la transmission scolaire¹³, celle-ci, en particulier celle de nature institutionnelle, est la plus indépendante de toutes les formes de transmissions culturelles. Lorsqu'on soustrait celle-ci du modèle de régression, sa capacité prédictive s'en trouve en effet substantiellement réduite (le pourcentage de variance expliquée du modèle passant de 30,7 % à 22,1 %; voir tableau 6, transmission culturelle associant les types 1, 2 et 4). L'autonomie culturelle de l'école semble donc plus importante que celle de la famille.

Transmission culturelle et classes moyennes supérieures

Jusqu'ici, l'explication des différences d'attitudes étudiées à l'égard de la lecture est restée très générale. Le niveau de diplôme des parents, en ce qu'il est associé au capital culturel objectivé et incorporé ainsi qu'à la composition sociale et académique de l'école fréquentée, explique un certain nombre de choses. Cela dit, nous faisons l'hypothèse que les classes moyennes supérieures se distinguent dans leurs manières de transmettre du capital culturel de la population plus générale, et pensons en outre que, même parmi les catégories sociales qui possèdent le plus de capital culturel à transmettre, les modalités de la transmission culturelle varient.

L'enquête PISA 2009 permet de tester ces hypothèses puisqu'elle posait aux élèves des questions sur le métier de leurs parents. La littérature sociologique sur les classes moyennes distingue notamment la

le seul capital culturel incorporé des parents (4,3 %). En ce qui concerne la transmission domestique stratégique, relevons que celle qui explique le mieux la variable dépendante est l'implication parentale à 15 ans (6,2 % de variance expliquée), au moment de l'enquête, et non celle qui a eu lieu au début de la scolarité primaire, à l'âge de 6 ans (1,8 % de variance expliquée).

11 La transmission culturelle scolaire peut également s'avérer ambivalente. Comme on le voit dans le modèle de régression présenté en annexe, « toutes choses égales par ailleurs », fréquenter une école au niveau académique élevé n'est pas favorable au développement d'une disposition à lire par plaisir. Ce qui s'explique probablement par le fait que les élèves des écoles élitistes sont davantage obligés de lire pour leurs cours.

12 Puisqu'à peine 4 % de la variance expliquée par la transmission culturelle scolaire institutionnelle (dont la part est elle-même de 18,4 %) est imputable à la stimulation professorale à la lecture contre 96 % à la performance scolaire.

13 Le calcul des effets de chevauchement entre les différents types de transmissions culturelles, non reproduit ici, nous permet de constater que la transmission culturelle domestique osmotique dépend à plus de 65 % de la transmission culturelle scolaire institutionnelle et à 60 % de la transmission culturelle scolaire par les pairs. La transmission culturelle domestique osmotique dépend à 28 % de la transmission culturelle domestique stratégique.

Tableau 6. Fraction de la variance expliquée (%) par les quatre principaux types de transmission culturelle (variable dépendante : attitude des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture)

	Variance expliquée (par chaque type de transmission considérée indépendamment)	% du total de variance expliquée
Transmission culturelle parentale osmotique (type 1)	10,1	32,9
Transmission culturelle parentale stratégique (type 2)	6,4	20,8
Transmission culturelle scolaire institutionnelle (type 3)	18,4	59,9
Transmission culturelle scolaire par les pairs (type 4)	15,1	49,2
Transmission culturelle par imprégnation (types 1 et 4)	19,2	62,5
Transmission culturelle par inculcation (types 2 et 3)	23,1	75,2
Transmission culturelle domestique (types 1 et 2)	13,7	44,6
Transmission culturelle scolaire (types 3 et 4)	26,3	85,7
Transmission culturelle verticale (types 1 et 3)	21,9	71,3
Transmission culturelle mixte (types 2 et 4)	19	61,9
Transmission culturelle (types 1, 2 et 3)	25,2	82,1
Transmission culturelle (types 1, 2 et 4)	22,1	72
Transmission culturelle (types 1, 3 et 4)	28,5	92,8
Transmission culturelle (types 2, 3 et 4)	29	94,5
Transmission culturelle (modèle complet)(types 1, 2, 3 et 4)	30,7	

classe moyenne « intermédiaire » qui regroupe des personnes exerçant des professions dites intermédiaires (métiers techniques) de la classe moyenne dite « supérieure ». Nous nous intéresserons ici uniquement à cette dernière, en distinguant au sein de celles-ci différentes fractions selon le secteur d'emploi (public *versus* privé) dans lequel les personnes sont actives, selon le type de production dans laquelle elles sont engagées (matérielle *versus* symbolique) et selon le degré d'autonomie dont elles jouissent dans la définition et l'exercice de leur métier (salariés *versus* indépendants). La précision des données ne nous permet pas de considérer l'ensemble des combinaisons possibles. Nous sommes toutefois en mesure de comparer déjà les stratégies de transmission culturelle de quatre fractions des classes moyennes supérieures, celles des « intellectuels » (qui inclut des personnes travaillant dans le secteur culturel, dans celui de l'édition, des sciences humaines ainsi que des artistes...), des « managers » (directeurs et cadres d'entreprise opérant dans différents secteurs, de la restauration à la construction en passant par la banque...), des « professionnels », qui regroupent ici diverses professions libérales (médecins, avocats, architectes, dentistes...) mais aussi des

personnes exerçant des métiers à haute expertise technique (ingénieurs spécialisés, physiciens, statisticiens, météorologues, biologistes, botanistes...) et celles des « enseignants » (groupe que nous avons limité aux professeurs du secondaire et du supérieur).

Dans l'analyse qui suit, nous chercherons à voir si le rapport à la lecture des jeunes et de leurs parents varie en fonction de l'appartenance à un de ces quatre groupes. Le soutien à la lecture dispensé par les parents et la composition sociale, académique et culturelle des établissements fréquentés par les jeunes de ces différents milieux seront également comparés (voir tableau 7). Ce faisant, nous essayerons d'approcher les stratégies de transmission culturelle de ces différentes fractions des classes moyennes. Précisons que, pour classer les jeunes dans l'une des quatre catégories de classes moyennes distinguées, nous nous sommes basés sur le métier de la mère, considérant que puisque les mères sont généralement plus impliquées que les pères dans le travail de transmission culturelle (Vincent, 2010), il était plus pertinent de prendre en compte leur métier. Notons aussi que nous avons ici neutralisé l'effet du niveau de diplôme : tous les parents appartenant à ces groupes sont détenteurs de diplômes de l'ensei-

Tableau 7. Moyenne des principales variables d'intérêt en fonction des fractions des classes moyennes

	Intellectuels	Professeurs	Professionnels	Managers	Ensemble échantillon
Plaisir de lire de l'enfant	0,42	0,34	0,50	0,39	0,07
Engagement parental envers la lecture	0,70	0,47	0,53	0,09	0,11
Possessions culturelles	0,65	0,76	0,60	0,67	0,48
Soutien parental en primaire	0,12	0,28	0,19	0,11	0,13
Soutien parental à 15 ans	0,23	0,27	0,27	0,18	0,05
Composition sociale	15,01	14,4	14,90	14,62	14,19
Composition académique	543,53	541	547	551	527,74
Composition culturelle	0,39	0,31	0,35	0,27	0,19

gnement supérieur (niveau d'éducation parental exprimé en nombre d'années supérieur à 15 ans d'études, soit l'équivalent d'un bac +3).

L'analyse de comparaison des moyennes présentée dans le tableau 7 montre une différence marquée entre les managers d'une part et les intellectuels, les enseignants et les professionnels d'autre part qui doit probablement avoir une incidence en matière de stratégie de transmission culturelle privilégiée par les uns et les autres. Les managers ne montrent pas d'attrait particulier pour la lecture et cherchent peu à susciter le goût de la lecture chez leurs enfants (qui est d'ailleurs plus faible que dans les autres groupes), à la différence des intellectuels, des enseignants et des professionnels qui semblent y consacrer beaucoup d'attention, les enseignants étant ceux qui cultivent le plus l'envie de lire auprès de leurs enfants et qui possèdent également le plus de capital culturel objectif. En revanche, ce n'est pas parmi les enfants d'enseignants que le plaisir de lire est maximal¹⁴, ce qui laisse à penser que la transmission

culturelle de type domestique est moins efficace chez les enseignants que dans les autres fractions des classes moyennes supérieures. En ce qui concerne l'autre stratégie de transmission culturelle, celle qui passe par le choix de l'école, les différences entre groupes sont moins marquées. Les quatre catégories de classes moyennes supérieures semblent toutes fortement préoccupées par le choix de l'établissement. Relevons le fait que les managers paraissent plus attentifs à la composition académique de l'école et moins attentifs à la composition culturelle de l'école que les trois autres groupes, ce qui pourrait laisser à penser qu'ils ne perçoivent pas tellement le choix de l'école comme un choix ayant des retombées culturelles bien que ce soit clairement le cas comme nous l'avons souligné tout au long de cette analyse.

Une efficacité des modes de transmission culturelle variable selon les classes moyennes

Lorsqu'on cherche à comparer l'efficacité relative des différents modes de transmission culturelle au sein des classes moyennes, à partir du modèle de régression linéaire déjà utilisé dans l'analyse globale qui précède

surinvestissement en matière de lecture qui au final s'avère plutôt contre-productif.

14 Comme on le constate en fait dans l'annexe présentant le modèle de régression linéaire pour les fractions « professorales » des classes moyennes supérieures, l'investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture a, « toutes choses égales par ailleurs », un effet négatif sur le plaisir de lire des enfants d'enseignants. Étant donné que les enseignants sont les plus investis dans le soutien parental en primaire (voir tableau 7), on peut en conclure que les enseignants ont tendance à faire preuve d'un

(voir tableau 6), on constate premièrement que le modèle explique mieux les dispositions à l'égard de la lecture des enfants des classes moyennes supérieures, ce qui est parfaitement logique, étant donné que le type de capital culturel qui est considéré ici (le rapport à la lecture) est plus répandu dans ces catégories sociales. On observe par ailleurs que la transmission culturelle domestique joue un rôle plus important au sein des classes moyennes que dans l'ensemble de l'échantillon. C'est particulièrement vrai de la transmission domestique stratégique, à savoir celle qui passe par un soutien parental à la lecture. Seuls les managers font figure d'exceptions à cet égard (avec une part de variance expliquée par la transmission domestique stratégique valant seulement 5 % chez eux contre 9,2 à 12,5 % dans les autres fractions des classes moyennes). De manière générale, la transmission culturelle domestique osmotique, qui caractérisait traditionnellement ceux que Bourdieu appelait les héritiers, conserve également un pouvoir explicatif plus important parmi les classes moyennes supérieures, sauf chez les enseignants où la transmission culturelle semble s'opérer davantage par inculcation que par imprégnation. Sans surprise, c'est chez les intellectuels que la transmission domestique, considérée à la fois sous sa forme osmotique et intentionnelle, pèse le plus lourd dans l'explication. Soulignons que cette transmission culturelle domestique passe moins par imitation des parents (l'effet des pratiques de lecture des parents, c'est-à-dire de leur capital culturel parental incorporé étant quasi nul) que par la présence de ressources culturelles abondantes (capital culturel objectivé) et par le soutien parental actif. Un autre constat majeur qui ressort de l'examen du tableau 8 est le fait que, dans les classes moyennes supérieures, l'attitude des enfants à l'égard de la lecture semble un peu moins sensible à l'effet des pairs que dans le reste de l'échantillon, c'est particulièrement le cas dans les fractions managériales et intellectuelles des classes moyennes où il explique au maximum 10 % de la variance. Cela tient probablement au fort contrôle des fréquentations de leurs enfants exercé par les parents des classes moyennes qui tend à limiter les influences des pairs ou à faire en sorte que celles qui s'exercent aillent dans le sens des influences parentales. Le pouvoir explicatif de la transmission scolaire par les pairs reste néanmoins important, notamment sur les enfants de professionnels et d'enseignants. La transmission scolaire institutionnelle en revanche pèse d'un poids (encore) plus lourd sur les enfants des classes moyennes supérieures que dans

l'ensemble de l'échantillon, sauf dans le cas des enfants d'intellectuels qui y sont un peu moins sensibles. Elle est particulièrement marquée chez les enfants de professionnels où les quatre formes de transmissions culturelles semblent jouer un rôle important.

Au total, si la transmission domestique osmotique conserve une influence importante dans trois des quatre groupes étudiés, le modèle de transmission culturelle propre aux héritiers ne se maintient tel quel dans aucun d'entre eux. Les fractions intellectuelles des classes moyennes qui se rapprochent *a priori* le plus de ce modèle ne se contentent pas de cette transmission par imprégnation mais y ajoutent une forte mobilisation dans le soutien à la lecture, que l'on retrouve également chez les enseignants et les professionnels. Seuls les managers semblent délaisser la transmission domestique intentionnelle, en revanche ils privilégient la transmission culturelle scolaire dont l'efficacité surpasse nettement, sauf dans le cas des intellectuels, celle de la transmission domestique. Bref, en matière de transmission culturelle, il faut désormais compter avec la forme domestique stratégique de transmission, passant moins par imprégnation et imitation des comportements parentaux que par un activisme parental qui se marque par une forte implication dans le soutien à la lecture, et compter plus encore avec la transmission culturelle de nature scolaire passant par la socialisation scolaire qui a lieu en classe (en particulier *via* l'effet des verdicts scolaires) mais aussi hors de la classe (par l'effet des pairs). Les héritiers d'hier devenus « initiés » (Draelants, 2014) ne l'ignorent pas. On note toutefois des différences de comportements entre les classes moyennes les mieux dotées en capitaux culturels (intellectuels et enseignants) qui cherchent plutôt à transmettre celui-ci directement à leurs enfants (stratégie de transmission domestique stratégique) et celles mieux dotées en capitaux économiques qui, consciemment ou non, privilégient une transmission culturelle indirecte, globalement plus efficace, passant par le choix de l'école (cas des managers). Notons que les deux stratégies sont également combinables (cas des professionnels et des enseignants dans une moindre mesure).

Conclusion

Cette enquête est partie du constat selon lequel la culture, par le rapport de familiarité avec l'écrit qu'elle permet d'acquérir, reste déterminante pour la réussite scolaire. À cet égard, comme la recherche en sociologie

Tableau 8. Effet des différents types de transmission culturelle sur l'attitude envers la lecture selon la profession de la mère (% de variance expliquée)

	Intellectuels	Enseignants	Professionnels	Managers
Transmission domestique osmotique	12,5	7,2	14,6	14,6
Transmission domestique intentionnelle	12,5	9,2	10,5	5
Transmission scolaire par les pairs	10	14,6	17,3	8,8
Transmission scolaire institutionnelle	14,7	20,5	26,3	22
% total de la variance expliquée	39,2	36	39,6	32,4

de l'éducation le montre depuis longtemps, les enfants dont les parents possèdent du capital culturel sont favorisés. Cela dit, notre propos fut de rappeler que l'effet du capital culturel parental sur la performance scolaire en lecture n'est pas direct mais médié notamment par les dispositions à la lecture des enfants. En d'autres termes, ce qui importe c'est le capital culturel incorporé des enfants. Il s'agissait donc plus particulièrement de comprendre comment le goût de la lecture vient aux enfants. Nous avons fait l'hypothèse que celui-ci relève notamment d'une transmission culturelle. Les recherches récentes suggèrent que l'héritage culturel ne peut plus se penser comme résultant simplement d'une immersion prolongée dans un environnement culturellement porteur, d'une part parce que la transmission culturelle est toujours plus active qu'on ne le croit et d'autre part parce que le rapport des jeunes à la culture et à la lecture a changé, ce qui renforce la nécessité d'une transmission plus stratégique. Partant de là, nous avons envisagé la transmission culturelle comme un processus complexe qui passe par des voies multiples. Nous avons considéré ici les transmissions culturelles domestiques (par imprégnation *versus* inculcation) mais aussi scolaires (passant par les pairs et/ou par les enseignants) sur la base d'indicateurs issus des données PISA 2009. Le principal apport scientifique de cette enquête fut ainsi de distinguer et comparer le pouvoir explicatif de quatre formes de transmissions culturelles : la transmission domestique osmotique, la transmission domestique stratégique, la transmission scolaire par les pairs, la transmission par les enseignants et les verdicts scolaires.

Nos résultats confirment que la transmission de la pratique culturelle de la lecture des parents aux enfants n'a rien d'automatique, les parents ne l'ignorent pas, c'est sans doute pourquoi ils sont aujourd'hui nombreux, dans les classes moyennes supérieures en particulier, à encourager leurs enfants à lire. La transmission

culturelle domestique que nous avons qualifiée d'intentionnelle, stratégique ou par inculcation n'explique cependant pas mieux l'attitude des enfants à l'égard de la lecture que la transmission domestique osmotique ou par imprégnation, celle qui passe par l'exemple parental, ou par la présence de ressources culturelles (livres en particulier) plus ou moins abondantes dans le foyer. Si la transmission culturelle domestique osmotique conserve un pouvoir explicatif important sur l'attitude des enfants à l'égard de la lecture, c'est sans doute parce que le milieu familial influe aussi de manière négative sur les dispositions à la lecture. C'est particulièrement le cas lorsque les parents manquent de capital culturel. Rappelons en effet qu'une attitude défavorable à la lecture se transmet plus aisément qu'une attitude favorable. Par ailleurs, certains travaux suggèrent que « l'extension de la bonne volonté pédagogique des parents » pourrait avoir eu pour effet de « diminuer l'appétit de lire » (de Singly, 1996, p. 163). Quand bien même certains parents continuent d'incarner un modèle de culture légitime, il faut en effet rappeler qu'à l'adolescence, les jeunes ont aussi besoin de se démarquer de leurs parents afin d'affirmer leur identité. Les livres étant typiquement perçus comme « des révélateurs de la personnalité » (de Singly, 1996, p. 163), il est possible de s'affirmer en ne lisant pas ou en lisant des choses différentes de ses parents. Comme le souligne pertinemment de Singly, l'identité ne se réduit jamais à la transmission d'un capital.

Un autre résultat majeur de cette enquête fut de montrer l'importance de la transmission culturelle scolaire et d'établir sa supériorité sur la transmission culturelle domestique. La transmission culturelle scolaire est, en moyenne, environ deux fois plus efficace que la transmission culturelle domestique. Notre recherche confirme à cet égard l'importance de la transmission culturelle horizontale (ou entre pairs), mais elle montre aussi que plus un élève est performant en lecture plus il développe

le goût de la lecture. Nous y voyons le signe que l'institution scolaire, à travers ses verdicts qui permettent aux élèves de se vivre comme plus ou moins « bons » lecteurs, participe à la construction de leur plaisir ou déplaisir de lire. L'influence des enseignants semble en revanche très faible. Peut-être est-ce lié au fait que l'école contribue par son enseignement à entretenir une distinction entre « lecture ordinaire » et « lecture littéraire » qui participe d'une « disqualification ludique » de la lecture (Mauger, 1992) et semble peu favorable au développement du plaisir de lire chez la majorité des élèves actuels. Comme le notent Baudelot et Cartier, « l'enseignement de la littérature au lycée contribue paradoxalement à éloigner du livre tout court des fractions croissantes de la jeunesse d'aujourd'hui qui n'ont plus rien à voir avec les héritiers d'hier » (1998, p. 43).

Nous avons par ailleurs constaté des différences dans les modalités de la transmission culturelle en fonction des différentes fractions des classes moyennes. S'intéresser aux catégories sociales qui possèdent le plus de capital culturel à transmettre nous a permis de montrer que, même parmi les classes moyennes supérieures, le modèle traditionnel de transmission culturelle par osmose, autrement dit celui des héritiers, décline et perd en efficacité. Le bain culturel familial ne suffit pas à assurer la reproduction culturelle. Cette évolution s'accorde parfaitement avec le fait que la lecture est globalement en recul même parmi les catégories supérieures où se recrutaient traditionnellement les grands lecteurs (Coulangeon, 2011). Deux stratégies de la transmission culturelle se développent au sein des classes moyennes : d'une part la transmission domestique stratégique privilégiée par les fractions intellectuelles et enseignantes des classes moyennes, d'autre part la transmission scolaire, fortement répandue auprès des managers. Les deux stratégies sont bien entendu combinables, comme semblent le faire les professionnels. Au final, le modèle traditionnel de transmission culturelle (celui des héritiers) tend ainsi à être remplacé par un nouveau modèle de transmission culturelle (celui des initiés), plus actif et

plus indirect, largement répandu dans les classes moyennes. Ce modèle repose moins sur un investissement parental en capital culturel incorporé que sur une implication forte et de nature stratégique dans l'accompagnement et l'encadrement des activités culturelles et scolaires des enfants *via* notamment le choix des pairs et le choix de l'école.

En choisissant de focaliser l'analyse sur le rapport à la lecture à l'âge de 15 ans, notre enquête a mis en évidence la faiblesse des transmissions familiales. Il ne faut cependant pas oublier que les transmissions culturelles mesurées ici ne constituent qu'une partie des transmissions réelles et efficaces scolairement. Comme nous l'avons développé ailleurs (Draelants & Ballatore, 2015 ; Draelants, 2016), l'effet du capital culturel parental sur les performances et la carrière scolaire n'est pas seulement médié par les dispositions à la lecture des enfants. Il passe aussi par un ensemble d'autres pratiques éducatives qui n'impliquent pas nécessairement du capital culturel « savant » mais d'autres formes de capital culturel : un capital culturel de type « informationnel », lié à la nécessité de connaître les établissements, filières et options qui facilitent l'accès aux carrières scolaires et professionnelles porteuses, un capital culturel « personnel » passant moins par des savoirs que des savoir-être, impliquant aisance en public, aptitude à se présenter sous son meilleur jour, à vanter ses qualités et un capital culturel « international » lié à la maîtrise des langues étrangères et la capacité à se mouvoir et à se projeter dans un monde globalisé. Ces nouvelles formes de capital culturel se développent d'autant plus que le capital culturel « savant » est une ressource dont la rentabilité, bien qu'elle reste loin d'être négligeable, tend à décliner en raison de l'affaiblissement des hiérarchies culturelles et à mesure que la culture scolaire s'éloigne de la culture légitime classique.

Hugues Draelants

Université de Louvain, Girsef
hugues.draelants@uclouvain.be

Bibliographie

- BALLEYS C. (2015). *Grandir entre adolescents : à l'école et sur Internet*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires et romandes.
- BAUDELLOT C. & CARTIER M. (1998). « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, p.25-44.

- BOURDIEU P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, p.3-6.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

- CASTETS-FONTAINE B. (2011). *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »*. Bruxelles : InterCommunications ; EME.
- COULANGEON P. (2009). *Les jeunes, la culture, l'école et les médias*. Communication à la journée d'étude de l'association Bibliothèques en Seine-Saint-Denis « Pratiques culturelles des adolescents », organisée le 24 octobre 2009.
- COULANGEON P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.
- DAVERNE C. (2009). « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi "être bien né" ne suffit pas ? ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n°3, p.307-323.
- DAVERNE C. & DUTERCQY. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : PUF.
- DE GRAAF N. D., DE GRAAF P. M. & KRAAYKAMP G. (2000). « Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective ». *Sociology of Education*, vol. 73, p.92-111.
- DE SINGLY F. (1996). « L'appropriation de l'héritage culturel ». *Lien social et Politiques*, n°35, p.153-165.
- DE SINGLY F. (2014). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- DONNAT O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte.
- DRAELANTS H. (2014). « Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école ». *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*, vol. 53, n°3, p.403-432.
- DRAELANTS H. (2016). « The Insiders: Changing Forms of Reproduction in Education ». In A. Koh & J. Kenway (dir.), *Elite Schools. Multiple Geographies of Privilege*. Londres : Routledge, Education in Global Context Series, p.139-156.
- DRAELANTS H. & BALLATORE M. (2015). « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique ». *Revue française de pédagogie*, n°186, p.115-142.
- DUPRIEZ V., MONSEUR C. & VAN CAMPENHOUDT M. (2010). « Étudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°75.
- FELOUZIS G. & PERROTON J. (2009). « Grandir entre pairs : ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, p.92-100.
- GLEVAREC H. (2013). *La culture à l'ère de la diversité*. Paris : Éditions de l'Aube.
- GOLDTHORPE J. H. (2007). « "Cultural Capital". Some Critical Observations ». *Sociologica*, vol. 1, n°2, p.1-23.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1(4), p.457-478.
- IDE J. K., PARKERSON J., HAERTEL G. D. & WALBERG H. J. (1981). « Peer group influence on educational outcomes: A quantitative synthesis ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 73(4), p.472-484.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil ; Gallimard.
- LAHIRE B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 51(2), p.381-407.
- LAREAU A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley : University of California Press.
- MAUGER G. (1992). « La lecture en baisse, quatre hypothèses ». *Sociétés contemporaines*, vol. 11(1), p.221-226.
- MAUGER G. & POLIAK C. F. (1998). « Les usages sociaux de la lecture ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123(1), p.3-24.
- MERCKLÉ P. (2005). « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible ? » *Idées, la revue des sciences économiques et sociales*, n°142, p.22-29.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Paris : PISA, Éditions OCDE.
- OCDE (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris : PISA, OECD Publishing.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLÉ P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS.
- OCTOBRE S. & JAUNEAU Y. (2008). « Tels pères, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 49, n°4, p.695-722.
- PASQUIER D. (2005). *La culture des lycéens*. Paris : Autrement.
- ROUANET H., LEBARON F., LE HAY V., ACKERMANN W. & LE ROUX B. (2002). « Régression et analyse géométrique des données : réflexions et suggestions ». *Mathématiques & sciences humaines*, n°160, p.13-45.
- SULLIVAN A. (2001). « Cultural Capital and Educational Attainment ». *Sociology*, vol. 35, n°4, p.893-912.
- TERRAIL J.-P. (1997). « La sociologie des interactions famille/école ». *Sociétés contemporaines*, n°25, p.67-83.
- VALLET L.-A. (2007). *Sur l'analyse de régression en sociologie*. Communication aux 39^{es} journées de Statistique, organisées par la Société française de Statistique à Angers, du 11 au 15 juin 2007.
- van ZANTEN A. (2009). « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, p.24-34.
- VERMANDELE C., DUPRIEZ V., MAROY C. & VAN CAMPENHOUDT M. (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°87.
- VINCENT C. (2010). « The Sociology of Mothering ». In M. Apple, S. Ball & L. A. Gandin (dir.), *International Handbook of the Sociology of Education*. Londres/New York : Routledge, p.109-120.

Annexe

Tableau 9. Statistiques descriptives des variables utilisées

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Variable dépendante : Joy/Like Reading	62 013	-3,23	3,50	0,0670	0,95121
Transmission familiale osmotique					
<i>Capital culturel institutionnalisé :</i>					
Highest parental education in years	61358	3	18	13	3,3
<i>Capital culturel intériorisé :</i>					
Parents own reading engagement	52 433	-2,957	1,599	0,0199	0,990
<i>Capital culturel objectif :</i>					
Cultural Possessions	62 481	-1,92	1,49	-0,0398	0,931
Transmission familiale active					
Soutien parental en primaire	50 171	-2,729	1,628	0,0239	1,007
Soutien parental à 15 ans	51 572	-1,789	2,973	0,1774	1,002
Transmission scolaire par les pairs					
Composition culturelle de l'école	63 405	-2,24	1,44	0,0621	0,387
Composition sociale de l'école	63 406	3,68	17,12	13,02	1,66
Composition académique de l'école	63 407	177,68	645,28	492,812	65,493
Transmission scolaire institutionnelle					
Score en lecture (moy. 5 compétences PV1)	63 407	33,08	783,98	493	92,3
Stimulation professorale	61 725	-1,743	2,477	0,179	0,994

Note : Les statistiques reprises dans ce tableau ne sont pas pondérées, en revanche les résultats qui suivent ont été pondérés conformément aux recommandations PISA avec la variable W_FSTUWT.

Modèles de régression linéaire (variable dépendante : lire par plaisir)

Tableau 10. Ensemble de l'échantillon

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>					
Capital culturel institutionnalisé	0,026	0,031	-0,08	-0,027	-0,09
Capital culturel objectivé	0,235	0,231	0,170	0,132	0,128
Capital culturel incorporé	0,166	-0,102	0,074	0,052	0,062
<i>La transmission domestique stratégique</i>					
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture		-0,022	-0,023	-0,028	-0,030
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans		0,204	0,180	0,160	0,146
<i>La transmission scolaire par effet de pairs</i>					
Composition sociale de l'école			-0,012	-0,001	-0,003
Composition académique de l'école			-0,013	-0,311	-0,283
Composition culturelle de l'école			0,320	0,318	0,279
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>					
Les enseignants encouragent les élèves à lire				0,053	0,053
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)				0,437	0,399
Sexe (Fille)					0,174
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	10,1	13,7	22,1	30,7	33,5
N (effectif)	1 846 973	1 739 313	1 739 313	1 709 296	1 709 296

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 11. Fractions « intellectuelles » des classes moyennes

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	-0,081	-0,061	-0,167	-0,118
Capital culturel objectivé	0,300	0,311	0,316	0,162
Capital culturel incorporé	0,172	0,078	0,054	-0,022
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture		0,128	0,079	0,062
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans		0,264	0,273	0,241
<i>La transmission scolaire par effet de pairs</i>				
Composition sociale de l'école			0,069	0,099
Composition académique de l'école			-0,125	-0,477
Composition culturelle de l'école			0,308	0,382
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire				0,036
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)				0,480
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	12,5	22,6	29,9	39,2

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 12. Fractions « managériales » des classes moyennes

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	0,111	0,105	0,109	0,123
Capital culturel objectivé	0,240	0,242	0,225	0,161
Capital culturel incorporé	0,271	0,220	0,226	0,140
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture		-0,004	-0,001	0,004
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans		0,114	0,085	0,046
<i>La transmission scolaire par effets de pairs</i>				
Composition sociale de l'école			-0,078	-0,004
Composition académique de l'école			0,062	-0,209
Composition culturelle de l'école			0,122	0,150
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire				0,036
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)				0,467
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	14,6	15,9	17,9	32,4

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 13. Fractions « professionnelles » des classes moyennes

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	0,134	0,137	0,092	0,052
Capital culturel objectivé	0,242	0,221	0,134	0,042
Capital culturel incorporé	0,220	0,110	0,087	0,038
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture		-0,026	-0,010	-0,008
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans		0,256	0,227	0,218
<i>La transmission scolaire par effets de pairs</i>				
Composition sociale			0,027	0,025
Composition académique			0,058	-0,237
Composition culturelle			0,268	0,289
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire				0,105
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)				0,469
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	14,6	19,1	28,1	39,6

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 14. Fractions « professorales » des classes moyennes

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	0,009	-0,007	-0,040	-0,068
Capital culturel objectivé	0,187	0,209	0,151	0,089
Capital culturel incorporé	0,191	0,114	0,099	0,084
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture		-0,109	-0,131	-0,136
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans		0,304	0,258	0,219
<i>La transmission scolaire par effets de pairs</i>				
Composition sociale			-0,043	-0,019
Composition académique			-0,002	-0,277
Composition culturelle			0,345	0,369
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire				0,085
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)				0,434
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	7,2	14,7	24,6	36

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 15. Les différentes fractions des classes moyennes : tableau de synthèse

	Intellectuels	Managers	Professionnels	Professeurs
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	-0,118	0,123	0,052	-0,068
Capital culturel objectivé	0,162	0,161	0,042	0,089
Capital culturel incorporé	-0,022	0,140	0,038	0,084
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture	0,062	0,004	-0,008	-0,136
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans	0,241	0,046	0,218	0,219
<i>La transmission scolaire par effets des pairs</i>				
Composition sociale	0,099	-0,004	0,025	-0,019
Composition académique de l'école	-0,477	-0,209	-0,237	-0,277
Composition culturelle de l'école	0,382	0,150	0,289	0,369
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire	0,036	0,036	0,105	0,085
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)	0,480	0,467	0,469	0,434
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	39,2	32,4	39,6	36
N (Effectifs)	11 401	24 045	31 370	32 141

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.

Tableau 16. Modèle complet de régression linéaire (variable dépendante : lire par plaisir).
Fractionnement de l'échantillon, comparaison par pays

	Chili	Allemagne	Danemark	Italie
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	-0,029	-0,004	0,042	0,002
Capital culturel objectivé	0,113	0,137	0,112	0,110
Capital culturel incorporé	0,111	0,039	0,035	0,048
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture	-0,014	-0,061	-0,064	-0,37
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans	0,155	0,198	0,245	0,160
<i>La transmission scolaire par effets des pairs</i>				
Composition sociale de l'école	-0,011	0,004	-0,040	-0,003
Composition académique de l'école	-0,227	-0,279	-0,152	-0,283
Composition culturelle de l'école	0,249	0,275	0,245	0,324
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire	0,096	0,033	0,092	0,074
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)	0,288	0,392	0,405	0,354
Sexe (Fille)	0,173	0,268	0,187	0,207
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	26,5	41,7	40,4	37,6
N (Effectifs)	198 268	397 849	35 352	406 501

	Corée du Sud	Nouvelle-Zélande	Portugal	TOTAL
	Bêta	Bêta	Bêta	Bêta
<i>La transmission domestique osmotique</i>				
Capital culturel institutionnalisé	-0,013	0,031	-0,032	-0,09
Capital culturel objectivé	0,116	0,120	0,120	0,128
Capital culturel incorporé	0,094	0,024	0,032	0,062
<i>La transmission domestique stratégique</i>				
Investissement parental afin de familiariser précocement l'enfant à la lecture	-0,006	-0,068	0,025	-0,030
Soutien parental actif à la compréhension de l'écrit à 15 ans	0,088	0,202	0,118	0,146
<i>La transmission scolaire par effets des pairs</i>				
Composition sociale de l'école	-0,039	-0,014	-0,029	-0,003
Composition académique de l'école	-0,255	-0,173	-0,159	-0,283
Composition culturelle de l'école	0,269	0,225	0,225	0,279
<i>La transmission scolaire institutionnelle</i>				
Les enseignants encouragent les élèves à lire	0,060	0,102	0,099	0,053
Effet des verdicts scolaires (performance en lecture)	0,414	0,407	0,306	0,399
Sexe (Fille)	0,038	0,132	0,292	0,174
Part de variance expliquée par le modèle (R ² * 100)	27,5	38,1	33,3	33,5
N (Effectifs)	569 854	34 089	67 382	1 709 296

Note : l'ensemble des coefficients Bêta présentés dans ce tableau sont statistiquement significatifs au seuil de 0,01.