



HAL
open science

Comment façonne-t-on un "surdoué"? Analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants catégorisés à "haut potentiel intellectuel"

Léa Dousson

► **To cite this version:**

Léa Dousson. Comment façonne-t-on un "surdoué"? Analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants catégorisés à "haut potentiel intellectuel". Sociologie. Université Lumière Lyon 2, 2022. Français. NNT : 2022LYO20041 . tel-04653863

HAL Id: tel-04653863

<https://hal.science/tel-04653863>

Submitted on 19 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483 Sciences sociales

Discipline : Sociologie

Préparée et soutenue publiquement le 4 octobre 2022 par :

Léa DOUSSON

Comment façonne-t-on un « surdoué » ?

**Analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants
catégorisés à « haut potentiel intellectuel »**

Devant le jury composé de :

Stéphane BONNÉRY, Professeur des universités, Université Paris 8, Examineur

Muriel DARMON, Directrice de Recherche, C.N.R.S., Rapporteuse

Sandrine GARCIA, Professeure des universités, Université de Bourgogne, Examinatrice

Wilfried LIGNIER, Chargé de recherche HDR, C.N.R.S., Rapporteur

Daniel THIN, Professeur émérite des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Agnès VAN ZANTEN, Directrice de Recherche, C.N.R.S., Examinatrice

Remerciements

Je voudrais commencer par exprimer ma reconnaissance aux familles qui ont consacré du temps à répondre à mes questions et à tous ceux qui m'ont mis en contact avec les enquêtés : sans eux cette recherche n'aurait tout simplement pas été possible.

Mes remerciements vont ensuite à mon directeur de thèse, Daniel Thin. Je le remercie pour sa persévérance dans l'accompagnement de cette recherche pendant toutes ces années. Je le remercie pour ses encouragements et sa bienveillance, ainsi que pour sa rigueur, son exigence et ses relectures attentives et enrichissantes de ce travail. Je le remercie de m'avoir encouragé à continuer sur ce sujet d'enquête quand j'ai eu des doutes et à le poursuivre en thèse. Je le remercie enfin, et peut être surtout, pour m'avoir fait découvrir et aimer la recherche sociologique lors d'un TD d'enquête en L2.

J'adresse un grand merci à Stéphane Bonnéry, Muriel Darmon, Sandrine Garcia, Wilfried Lignier et Agnès van Zanten, qui me font l'honneur de participer à mon jury de thèse, pour avoir consacré du temps à la lecture de cette thèse.

Ma gratitude va également aux collègues doctorants du laboratoire Triangle et du laboratoire Max Weber, Bastien Guillermin, Simon Kéchichian, Mélanie Guillaume, Maxime Lemaitre, Brice Angrand, Geoffrey Merle, ainsi qu'à Stéphanie Tralongo et Loïc Bonneval, organisateurs d'un atelier méthodologique, pour les discussions de mon travail. Merci à Claire Piluso d'avoir été mon amie dans l'aventure du doctorat.

J'ai une pensée pour Sophie Denave, Sylvia Faure, Frédéric Rasera, Rémi Deslyper, Christophe Trombert de l'université Lumière Lyon II, Gaële Henri-Panabière de l'université Paris V et Catherine Négroni et Julien de Miribel de l'université de Lille pour m'avoir permis de financer cette thèse en enseignant. Merci à Claire Desmitt d'avoir rendu mes deux années d'ATER plus agréables.

Cette thèse a par ailleurs bénéficié des relectures de proches : Nathalie et Benoît que je remercie pour leur vigilance et le temps consacré à ce travail.

Pour leurs encouragements et leur soutien, mes proches et ma famille méritent également toute mon infinie reconnaissance. En particulier mes parents, pour m'avoir aidé matériellement au début de mes études.

Pour terminer je voudrais adresser des remerciements particuliers aux deux personnes qui partagent mon quotidien : Benoît pour sa patience et son soutien indéfectible depuis si longtemps et notre petite Gabrielle pour être venue illuminée la fin de l'aventure de la thèse. Cette thèse est pour vous.

Sommaire

<i>Introduction générale</i>	7
<i>Première partie : Une enquête sociologique sur les familles d'enfants catégorisés à « haut potentiel intellectuel »</i>	17
Chapitre 1 : Étude des conditions sociales de possibilité de la catégorisation d'enfants en tant qu'« intellectuellement précoces »	19
Chapitre 2 : Des tests d'« intelligence » tramés par des logiques scolaires	55
Chapitre 3 : Enquêter sur la socialisation dans les familles de « surdoués ».....	103
<i>Deuxième partie : Analyse du mode de socialisation à l'œuvre dans l'ensemble des familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel »</i>	150
Chapitre 4 : Des « parents-professionnels » de l'éducation	154
Chapitre 5 : Une forte mobilisation familiale autour de la scolarité des enfants	206
Chapitre 6 : Des familles pédagogiques qui plongent leurs enfants dans un continuum éducatif.....	248
Chapitre 7 : Une perception et une prise en charge des « difficultés » sources de privilèges éducatifs	304
Chapitre 8 : Le cercle « vertueux » de l'« intelligence hors norme »	340
Conclusion de la deuxième partie de thèse	394
<i>Troisième partie : Typologie des différents sous-modes de socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel »</i>	402
Chapitre 9 : Fractions économiques en ascension sociale : contrôler et rentabiliser afin que les enfants soient les premiers	406
Chapitre 10 : Fractions culturelles établies : s'épanouir par la culture	448
Chapitre 11 : Familles peu dotées en capital culturel : forte mobilisation éducative mise à mal par une distance avec les logiques socialisatrices scolaires et une faible emprise sur la scolarité des enfants	504
Conclusion troisième partie de thèse.....	554
<i>Conclusion générale :</i>	560
<i>Bibliographie</i>	568
<i>Annexes</i>	586
<i>Table des matières</i>	598

Introduction générale

En 2021, la série *HPI* (l'abréviation de « haut potentiel intellectuel ») est lancée sur TF1. L'actrice Audrey Fleurot y incarne Morgane Alvaro, une femme de ménage « surdouée » mère de trois enfants, qui voit son destin chamboulé lorsque ses « capacités intellectuelles hors normes » sont repérées par la police. Devenant consultante pour la DIPH de Lille, elle aide les policiers à résoudre des affaires complexes à l'aide de sa vivacité d'esprit, de ces fulgurantes capacités d'analyse et de déduction et de son impressionnante culture générale. Le succès de cette série témoigne de la fascination pour la catégorie médico-psychologique de « précocité ». Lorsque l'on recherche un ouvrage sur les EIP, les enfants « intellectuellement précoces »¹ ou les adultes HPI, ce sont des dizaines et des dizaines de références qui sont disponibles : *L'enfant à haut potentiel intellectuel décrypté*, de Anca Florea et Jessica Save-pédebos², *Tout savoir sur le haut potentiel*, de Sophie Brasseur et Catherine Cuhe³, *Avec lui c'est compliqué !* de Cécile Stanilewicz et Gabrielle Sebire⁴, *Comprendre l'adolescent surdoué* de Corinne Droehnlé-Breit⁵, *Singuliers et ordinaires* de Daisy Lorenzi⁶, *L'enfant précoce au quotidien* de Béatrice Millêtre⁷, *La Précocité dans tous ses états* de Fabrice Bak⁸, etc. Depuis le début de l'année 2022, ce ne sont pas moins de 7 livres à destination des HPI eux-mêmes ou de leurs parents qui ont été publiés⁹. Certains auteurs tels qu'Olivier Revol, Jeanne Siaud Facchin, Arielle Adda, Monique de Kermadec, Gabriel Wahl, Claire Grand, font figure de références dans le champ du HPI puisqu'ils sont auteurs de plusieurs best-sellers sur la « précocité ». Aux très nombreux livres sur le HPI s'ajoutent par ailleurs des ouvrages traitant des individus « neuro-atypiques », c'est-à-dire abordant la question du HPI en même temps que d'autres

¹ Dans l'ensemble de la thèse, pour alléger le texte, nous utiliserons les sigles EIP pour « enfants intellectuellement précoces » et HPI pour « haut potentiel intellectuel ».

² Anca Florea et Jessica Save-Pédebos, *L'enfant à haut potentiel intellectuel décrypté. Et si votre enfant pouvait vous expliquer son fonctionnement ?*, Paris, Mango, 2021.

³ Sophie Brasseur et Catherine Cuhe, *Tout savoir sur le haut potentiel — surdoués, zèbres, haut potentiel... qu'est ce qui se cache derrière les mots ?*, Paris, Mardaga, 2021.

⁴ Cécile Stanilewicz et Gabrielle Sebire, *Avec lui c'est compliqué ! Vivre avec un enfant précoce, l'aider à grandir et réussir*, Paris, Eyrolle, 2018.

⁵ Corinne Droehnlé-Breit, *Comprendre l'adolescent surdoué*, Paris, De Boeck sup, 2018.

⁶ Daisy Lorenzi, *Singuliers et ordinaires : Parcours d'adultes à haut potentiel intellectuel*, Paris, Enrick B. Éditions, 2019.

⁷ Béatrice Millêtre, *L'enfant précoce au quotidien : tous mes conseils pour lui simplifier la vie à l'école et à la maison*, Paris, Payot, 2015.

⁸ Fabrice Bak, *La Précocité dans tous ses états. À la recherche de son identité*, Paris, L'harmattan, 2013.

⁹ Daniel Wurmberg, *Vivre avec un haut potentiel : Comprendre les HPI et leurs difficultés pour mieux les accompagner*, Paris, Mardaga, 2022 ; Marina Failliot-Laloux, *Les 50 règles d'or pour aider son enfant HPI*, Paris, Larousse, 2022 ; Sandrine Belmont, *Tout savoir sur les HPI*, Paris, l'Opportun, 2022 ; Hervé Magnin, *Moi surdoué(e) ?! De l'enfant précoce à l'adulte épanoui*, Paris, Jouvence, 2022 ; Héléne Vecchiali, *Un zèbre sur le divan : Comprendre le mal-être de certains surdoués, de l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Albin Michel, 2022 ; Denoual Le Roux, *Haut Potentiel Intellectuel (HPI) en décrochage scolaire*, Paris, Tom Pousse, 2022 ; Rachel Ouellet, *Douance — La boîte à outils — Stratégies pour accompagner le haut potentiel chez l'enfant*, Paris, De Mortagne, 2022.

problématiques comme celles des « Dys »¹⁰, du TSA¹¹, du TDAH¹², etc. La presse s’empare également régulièrement du thème de la « précocité ». Le journal *Ouest France* a consacré en 2021 une série de 4 articles sur le HPI, Bella Fofana a publié dans le journal *Libération* en juin 2022 un article intitulé « le business de la course à l’intelligence » et Itzel Marie Diaz dans le magazine *Néon* en novembre 2020 un article intitulé « Je suis atypique, mais ce n’est pas une tare ». Sur internet, on trouve pléthore d’articles sur les enfants ou adultes HPI et plusieurs sites internet sont dédiés à cette question. Le site internet *surdoue.fr* tenu par la neuropsychologue Stéphanie Aubertin se donne pour ambition de casser les mythes sur la douance et le site *enfantsprecoces.info* partage des informations au service des familles d’enfants intellectuellement précoces depuis 2022. Alexandra Reynaud tient depuis 2009 un blog et une page Facebook *Les tribulations d’un petit Zèbre* où elle raconte des tranches de sa vie de parent HPI-Asperger d’un petit garçon lui-même HPI-Asperger (entré au lycée à 12 ans après 3 sauts de classe), qu’elle a transformé en livre en 2016¹³. Ces dernières années, se multiplient également les émissions de télévision et de radio consacrées au HPI ou proposant un sujet sur la question. Pour ne donner que quelques exemples, pour la télévision, on peut citer l’émission du 25 juin 2020 des *Maternelles* diffusée sur France 2, l’émission du 27 octobre 2015 de *Toute une histoire* intitulée « Surdoués : trop intelligents pour être heureux ? » et l’émission *Ça commence aujourd’hui* du 14 septembre 2021 intitulée « HPI : un univers méconnu et surprenant ! » diffusées sur France 2. En décembre 2016, M6 organisait un concours où s’affrontent des enfants catégorisés HPI de 9 à 12 ans dans l’émission « *Petits génies : à la découverte des enfants précoces* ». Pour la radio on peut citer l’émission de RFI *7 milliards de voisin* du 11 juillet 2014 intitulée « Le petit surdoué de 6 mois à 6 ans », l’émission de France Inter *Grand bien vous fasse* du 24 mai 2017 intitulée « Comment identifier les enfants surdoués ? », l’émission de France Culture *Les pieds sur terre* du 24 août 2018 intitulée « Dans la tête des enfants surdoués » ainsi que plusieurs numéros de l’émission *C’est déjà demain* diffusés sur France Bleu en 2021 et 2022. Plusieurs podcasts ou épisodes de podcast ont également été dédiés à la question de la « précocité » : *Un zèbre dans la savane* de Florentin Baume publié en décembre 2021, *4 épisodes du podcast Meta de choc animé par Élisabeth Feytit intitulés Contes et Légendes de l’intelligence* et publiés en mars 2020 et un épisode du podcast *Galère sa mère*, intitulé « *Il serait pas HPI, le petit ?* » animé par Dorothée Saada publié en juin 2022. Plusieurs chaînes YouTube existent également sur le thème du HPI : *Docendo Discimus !*, *Université des Hauts Potentiels* et *Connect The Dots*. Les spécialistes du HPI (psychologues cliniciens, neuropédiatre, pédopsychiatre, chercheurs ou présidents d’associations, etc.) auteurs, cités ou invités dans toutes ces publications médiatiques étant souvent les mêmes, c’est alors un portrait relativement cohérent du HPI qui y est dépeint.

On apprend ainsi à travers tous ces ouvrages, articles, vidéos et émissions que le terme « surdoué » est un néologisme employé pour la première fois par le docteur Julian de

¹⁰ Dyslexiques, dysphasiques, dyspraxiques, etc.

¹¹ Trouble du spectre autistique.

¹² Trouble du Déficit de l’Attention avec ou sans Hyperactivité.

¹³ Alexandra Reynaud, *Les tribulations d’un petit Zèbre : Épisodes de vie d’une famille à haut potentiel intellectuel*, Paris, Eyrolles, 2016.

Ajuriaguerra à Genève en 1946 afin de traduire l'anglais « gifted children »¹⁴. Si la terminologie a été mise de côté au profit de celle d'« enfants intellectuellement précoces » puis de celle d'enfants à « haut potentiel intellectuel », il s'agit toujours de nommer la même réalité¹⁵. Le HPI serait une caractéristique rare puisqu'elle concernerait un peu plus de 2 % de la population¹⁶. Un consensus existe chez les psychologues sur la manière de détecter le HPI : ils mobilisent un test d'"intelligence" et concluent au HPI si le score de QI est supérieur ou égal à 130¹⁷. Le HPI ne serait ni une supériorité ni une pathologie¹⁸. Elle serait une « différence » qui engendrerait certains traits particuliers chez les individus qu'elle concerne¹⁹. Les EIP verraient leurs facultés intellectuelles se développer plus vite que les autres enfants. Leurs capacités de raisonnement, de logique, de déduction, d'abstraction, de mémoire, de réflexion, d'apprentissage, etc. resteraient néanmoins particulièrement développées à l'âge adulte²⁰. Les idées s'enchaîneraient très vite dans l'esprit des HPI et souvent de manière originale : ils auraient une « pensée en arborescence »²¹. Ces particularités cognitives s'accompagneraient d'une personnalité différente²². Les HPI (se) poseraient sans cesse des questions²³ et auraient un besoin vital de relever des défis²⁴. Parmi les signes qui permettraient de reconnaître les EIP, on peut citer une avance, bébé, dans le développement de la motricité et du langage²⁵ puis, enfant, dans l'apprentissage de la lecture²⁶, une utilisation extrêmement précise du vocabulaire

¹⁴ Kathleen Tamisier, *Les Enfants surdoués sont-ils condamnés à réussir ?*, Charmey, Les Éditions de L'Hèlbe, 2007, p. 10.

¹⁵ Marie Toumit, « HPI, surdoué, zèbre... Cinq questions pour en finir avec les clichés », *Ouest France* [article de presse], 28 décembre 2021.

¹⁶ Nathania Cahen, « Les surdoués » : pas plus nombreux mais mieux identifiés », *Essentiel santé magazine* [article web], 16 juin 2019.

¹⁷ Marie Toumit, « Comment savoir si vous êtes HPI ? Voici en quoi consistent les tests pour les surdoués », *Ouest France* [article de presse], 31 décembre 2021.

¹⁸ Fabienne Sintès, « Tous Haut Potentiel Intellectuel ? », *Le téléphone sonne*, France Inter [émission de radio], 2 juin 2021.

¹⁹ C'est pour souligner cet aspect des HPI que Jeanne Siaud-Facchin les surnomme « zèbres » en référence à l'expression « drôle de petit zèbre ».

Frédérique Le Teurnier, « Parents d'enfant HPI : à quoi ressemble leur quotidien ? », *C'est déjà demain*, France Bleu [émission de radio], 2 juin 2022.

²⁰ C'est pourquoi le terme d'enfant « intellectuellement précoce » qui suggérait une avance dans le développement cognitif qui serait un jour rattrapée par les autres a été écarté ces dernières années au profit du terme d'enfant à « haut potentiel intellectuel ».

Élisabeth Feytit et Stéphanie Aubertin, « Contes et légendes de l'intelligence », *Meta de choc* [Podcast], mars 2020.

²¹ Frédérique Le Teurnier, « Peut-on être HPI et heureux ? », *C'est déjà demain*, France Bleu [émission de radio], 26 avril 2022.

²² Ali Rebeih, « Comment identifier les enfants surdoués ? », *Grand bien vous fasse*, France Inter [émission de radio] 24 mai 2017.

²³ Connect The Dots, *7 SIGNES que vous êtes un HPI (HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL)* [vidéo], YouTube, 31 octobre 2021.

²⁴ Arielle Adda, « Les enfants doués et le goût du défi », *Le Journal des femmes*, 15 septembre 2017.

²⁵ Université des Hauts Potentiels, *Quels sont les principaux signes d'un bébé ou d'un jeune enfant haut potentiel ?* [vidéo], YouTube, 27 juin 2020.

²⁶ Stéphanie Lavaud, « Enfant surdoué : comment le reconnaître ? », *Doctissimo* [article web], 13 octobre 2020.

et un vocabulaire particulièrement étendu²⁷, un sens de l'humour très développé et une compréhension et un usage précoces de l'humour des adultes²⁸, un refus de l'injustice²⁹, un fort sens critique³⁰, etc. Les EIP auraient beaucoup d'imagination³¹. Ils seraient également hypersensibles³² et très angoissés³³. Leur cerveau qui ne s'arrête jamais serait souvent source d'épuisement³⁴. Les publications médiatiques sur les EIP insistent ainsi systématiquement là-dessus : le HPI est une richesse, mais il pourrait être générateur de « difficultés ». Alors que les EIP paraissent a priori destinés à « briller » en classe, un quart n'irait pas jusqu'au bac³⁵. Certains seraient en difficulté à l'école parce qu'ils souffriraient d'un trouble (dyslexie, trouble de l'attention, etc.), d'autres pour des raisons familiales, émotionnelles ou relationnelles parce qu'ils se font ostraciser voire harceler en classe par leurs camarades par jalousie³⁶. Les EIP seraient parfois mis en difficulté à l'école par leur manque de confiance en eux³⁷, par leur perfectionnisme³⁸, par le fait qu'ils ne comprendraient pas le sens de ce qu'ils font ou les raisons de ce qu'ils apprennent alors qu'ils auraient besoin de donner du sens à leurs actions³⁹ ou par leur manque d'affinité avec leurs enseignants alors qu'ils sont très dépendants de l'affection qu'ils portent à ces derniers⁴⁰. Beaucoup seraient en difficulté à l'école parce qu'ils s'y ennuieraient ce qui les conduirait à rêvasser en classe, à avoir des comportements indisciplinés⁴¹, à refuser d'aller à l'école ou de réaliser leur travail scolaire voire les plongerait dans un état dépressif⁴². Nombreux rencontreraient des problèmes à l'école parce qu'ils n'ont pas appris à effectuer des efforts ou comment travailler à cause de leurs facultés hors normes qui leur ont permis pendant longtemps de tout comprendre du premier coup, de retenir leurs cours simplement en écoutant en classe, de trouver immédiatement les solutions aux problèmes

²⁷ Arielle Adda, « Le langage de l'enfant doué », *Le Journal des femmes*, 17 juin 2013.

²⁸ Charlotte Parzyjagla, *100 questions/réponses. Les enfants surdoués. Questions de parents, réponses de spécialiste*, Ellipses, 2017.

²⁹ Corine Madec, « HPI, comment détecter le Haut potentiel Intellectuel des enfants ? », *Circuit Bleu : coté experts*, France Bleu Saint-Étienne Loire [émission de radio], 6 janvier 2022.

³⁰ Docendo Discimus — Surdoués & Neuroscience, *Surdoué : qu'est-ce que c'est ? Définition des surdoués !* [vidéo], YouTube, 25 mai 2017.

³¹ Arielle Adda, « La merveilleuse créativité des enfants doués », *Le Journal des femmes*, 15 mai 2020.

³² Camille Bichler, *Un zèbre dans la savane* [Podcast], décembre 2021.

³³ Dorothée Saada et Monique de Kermadec, « Il serait pas HPI, le petit ? », *Galère sa mère !* [podcast], le 3 juin 2022.

³⁴ La maison des maternelles, *Mon enfant est-il précoce ? — La Maison des maternelles* [vidéo], YouTube, 17 mai 2021.

³⁵ Adeline Colonat, « Comment peut-on être surdoué et pourtant en échec scolaire ? », *Science et vie*, n°22, 2017

³⁶ Jacques Grégoire et Sébastien Bohler. « Les HPI sont un défi pour notre éducation », *Cerveau & Psycho*, vol. 136, n°9, 2021, p. 58-63.

³⁷ La maison des maternelles, *Précoce, haut potentiel : on se dit tout ! — La Maison des parents* [vidéo], YouTube, 10 novembre 2020.

³⁸ Arielle Adda, « Le perfectionnisme des enfants surdoués », *Le Journal des femmes*, 18 mai 2015.

³⁹ Arielle Adda, *Psychologie des enfants très doués*, Paris, Odile Jacob, 2018.

⁴⁰ La maison des maternelles, *Précoce, haut potentiel : on se dit tout !, op. cit.*

⁴¹ Docendo Discimus — Surdoués & Neuroscience, *Un détecteur à surdoués ?! Comment identifier les HPI ?* [vidéo], YouTube, 25 juillet 2017.

⁴² Olivier Revol, *Même pas grave ! L'échec scolaire, ça se soigne*, Paris, J'ai lu, 2006.

de mathématiques⁴³. Selon les ouvrages, articles, vidéo et émissions sur le HPI, les EIP n'atteindraient pas toujours le niveau qu'on pourrait attendre d'eux à l'école puisqu'ils seraient sous-stimulés à l'école⁴⁴, l'école ne saurait pas s'adapter à ceux qui s'écartent de la norme⁴⁵ ou la moyenne et les enseignants ne seraient pas formés pour faire face au HPI⁴⁶. Dans les ouvrages, articles, vidéos et émissions dédiés à la question du HPI, les psychologues ou pédiatres conseillent régulièrement aux parents d'EIP de proposer à leurs enfants des activités culturelles qui leur permettent d'appréhender des contenus culturels différents de ceux traités en cours. Pour eux, il est important d'également enrichir leur programme scolaire pour entretenir leur intérêt pour l'école et les habituer au travail. Il est parfois nécessaire, quand leurs difficultés sont trop importantes, de leur faire sauter une classe voire de les scolariser dans des classes ou des établissements pour HPI⁴⁷.

Selon les publications médiatiques, le HPI toucherait aussi bien les filles que les garçons⁴⁸, et les enfants de toutes les classes sociales⁴⁹. Dans son interview donné au magazine *Cerveau & Psycho*, le chercheur en psychologie Jacques Grégoire affirme que les différences d'intelligence « ne sont pas forcément dues à l'origine sociale »⁵⁰ et évoque le cas de cet EIP « brillant en maths » alors que « personne ne lui en faisait faire chez lui ». Dans l'émission *C'est notre santé*, le neuropsychiatre et pédopsychiatre Olivier Revol évoque le caractère « génétique » « évident » du HPI⁵¹ et dans l'émission *La maison des maternelles* du 17 mai 2021, la psychologue Clémence Prompsy présente le HPI comme une particularité individuelle « héréditaire »⁵². Le HPI est ainsi très souvent présenté étant un avantage, sinon hérité, en tout cas indépendant de tout investissement éducatif.

À l'encontre de cette représentation communément partagée du HPI comme relevant du *don*, cette thèse de sociologie propose d'étudier les conditions sociales de possibilité de l'« intelligence hors norme » des EIP. Dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁵³ s'étant dès les années 1960 attaqués à l'*idéologie du don intellectuel* à l'école. Dans la lignée également des travaux de Norbert Elias⁵⁴, de Joël Laillier⁵⁵ ou de Manuel

⁴³ Elisabeth Feytit et Stéphanie Aubertin, « Contes et légendes de l'intelligence », *op. cit.*

⁴⁴ Nicolas Gauvrit et Nathalie Clobert, « HPI. Des ressources peu ordinaires », *Cerveau & Psycho*, vol. 136, n°9, 2021, p. 44-51.

⁴⁵ Louise Turret, « Tous surdoués ? », *Être et savoir*, France Inter, 29 mars 2020

⁴⁶ Jacques Grégoire et Sébastien Bohler. « Les HPI sont un défi pour notre éducation », *op. cit.*

⁴⁷ Pourquoi Docteur (C'est notre santé), *Enfants à haut potentiel : comment les suivre ?* [vidéo], YouTube, 2 janvier 2020.

⁴⁸ Olivier Revol, Roberta Poulin et Doris Perrodin, *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*, Paris, Tom Pousse, 2015.

⁴⁹ Jacques Grégoire et Sébastien Bohler. « Les HPI sont un défi pour notre éducation », *op. cit.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Pourquoi Docteur (C'est notre santé), *Enfants à haut potentiel : comment les suivre ?*, *op. cit.*

⁵² *La maison des maternelles, Mon enfant est-il précoce ?*, *op. cit.*

⁵³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, Les étudiants de la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

⁵⁴ Norbert Elias, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Le Seuil, 1991.

⁵⁵ Joël Laillier, *Entrer dans la danse. L'envers du Ballet de l'Opéra de Paris*, Paris, CNRS Éditions, 2017.

Schotté⁵⁶ ayant analysé les logiques sociales qui sous-tendent respectivement l'extraordinaire créativité musicale de Mozart, les prouesses artistiques des petits rats de l'opéra ou les performances sportives exceptionnelles des coureurs de haut niveau. Ces auteurs ont en effet démontré que ce qui est communément perçu comme des *dons* innés, mystérieux et indéchiffrables relèvent d'une construction sociale. Ils ont illustré toute la place de la sociologie dans l'analyse des propriétés jugées extra-ordinaires dont ne sont dotés que quelques-uns. C'est en effet la vocation des sciences humaines que d'interroger les discours dominants⁵⁷ et de chasser les mythes⁵⁸, de montrer que les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être⁵⁹. C'est la mission du sociologue de montrer l'empreinte profonde du social sur les capacités et les performances des individus, y compris celles décrites ou perçues comme des réalités insondables ou exceptionnelles, « de penser relationnellement ce qui est généralement pensé substantiellement par la perception préscientifique du monde⁶⁰ », « de démontrer comment sont fabriqués les faits sociaux que nous percevons volontiers comme naturels⁶¹. »

Comme l'énonce Marie Duru-Bellat, « concernant l'intelligence, il s'agit d'une tâche à reprendre sans cesse, tant sont lourds les enjeux sociaux de sa naturalisation⁶² ». L'« intelligence » est en effet avant tout un jugement de valeur que l'on porte sur autrui qui amène à conclure que telle personne « vaut » mieux que telle autre. Un « label de qualité » dont la portée est décisive dans nos sociétés qui ont rejeté l'aristocratie pour la méritocratie et font reposer leurs hiérarchies non plus sur des héritages familiaux dénoncés comme injustes, mais sur les mérites manifestés par les individus⁶³. Ce n'est pas un hasard si aujourd'hui, alors que les inégalités sociales ne s'estompent guère tandis que depuis la Révolution les individus sont censés être tous égaux, le discours sur le mérite est omniprésent, les tests d'« intelligence » ou des catégories comme celles de HPI sont autant populaires. Notre société, qui affirme un principe d'égalité, doit justifier ses hiérarchies et les différences de conditions qu'elle offre à ses membres. L'« intelligence » tient ce rôle de justification et de légitimation des inégalités en se proposant comme un principe de justice⁶⁴. Or, l'« intelligence » ne pourrait tenir ce rôle, s'il était largement connu et reconnu qu'elle est une propriété qui repose sur des logiques sociales qui bénéficient inégalement à certains individus ou groupes d'individus. Elle ne pourrait également tenir ce rôle si elle était perçue comme une donnée rigide sur laquelle la volonté et le travail humain et donc le « mérite » n'auraient aucune prise. Les inégalités peuvent demeurer légitimes et donc incontestées au niveau collectif parce que l'on pense que les individus ont la

⁵⁶ Manuel Schotté, *La construction du « talent ». Sociologie de la domination des coureurs marocains*, Paris, Raisons d'agir, 2012.

⁵⁷ Bernard Lahire, *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*, Paris, La Découverte, 2016.

⁵⁸ Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, Agora, 1993.

⁵⁹ Peter Berger, *Invitation à la sociologie*, Paris, La Découverte, « Grands Repères », 2006.

⁶⁰ Bernard Lahire, *Pour la sociologie, op. cit.*, p. 100.

⁶¹ Marie Duru-Bellat, « Dénaturaliser l'intelligence », in Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L'intelligence de l'enfant*, Paris, Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p. 67-77, p. 67.

⁶² *Ibid.*, p. 67.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Annabelle Allouch, « Qui veut peut ? », in Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, 2019, p. 650-662.

place qu'ils méritent dans la société, eut égard aux aptitudes dont ils ont hérité à la naissance et la manière dont ils ont su en tirer parti. L'ordre social peut rester tel qu'il est parce que l'on méconnaît qu'il est la résultante de logiques de fonctionnement particulières qui contribuent à avantager certains individus, parce qu'il passe pour quelque chose d'inéluctable, découlant (en grande partie) d'une inégale répartition des dons, à laquelle nul ne peut s'opposer, car inscrit dans la nature des choses⁶⁵. Les dominants, qui se recrutent majoritairement parmi la population masculine du haut de l'espace social, peuvent préserver leur position sociale dominante et tous les privilèges qui y sont associés (et qui n'ont pas que des effets symboliques, mais des effets bien réels sur leurs conditions d'existence et notamment leur confort, santé, espérance de vie) grâce à l'idée qu'ils le méritent, parce qu'ils doivent cette position et ces privilèges à leur *essence supérieure*, aux dons hérités à la naissance et qu'ils auraient su faire fructifier par leur travail. Symétriquement, les dominés acceptent leur situation peu favorable en raison de leur conviction que celle-ci est le fruit d'incapacités (morales ou intellectuelles) personnelles, de leur manque de talents et de travail.

Ne considérer que des individus dotés de qualités intrinsèques non seulement invisibilise, mais aussi légitime ainsi les inégalités sociales. C'est pourquoi il est important que la sociologie joue son rôle de mise en évidence de tous les déterminismes sociaux qui se cachent derrière ce qui est figé dans une *essence* dans le sens commun. Il est important que la sociologie démontre qu'il est nécessaire, pour qu'un individu soit considéré comme « brillant » ou un « génie » que les caractéristiques qui lui valent la reconnaissance de la société soient valorisées et que ce n'est pas forcément les mêmes caractéristiques qui comptent d'une société à une autre, que la désirabilité de certains traits repose sur des logiques sociales. Il est important que la sociologie démontre que les « capacités » individuelles, aussi exceptionnelles soient-elles, nécessitent certaines conditions de socialisation, et qu'un individu n'est jamais brillant seul. Une opération de « dénaturalisation » qui « n'est pas aisée puisque l'idée d'un don impénétrable tend à s'imposer avec la force de l'évidence. Cela s'explique par le fait que ce qu'on appelle ordinairement talent repose sur des qualités incorporées. Étant indissociables de l'individu qui les porte, ces dernières ne semblent devoir qu'à celui-ci. Elles sont donc renvoyées à une différence de nature, ce qui conduit à invisibiliser tout ce qu'elles doivent à une histoire singulière (et souvent privilégiée). Inscrit dans un registre qui est celui de l'impalpable, le talent n'est guère rapporté à ses origines sociales. Décrit comme relevant de l'indéfinissable, il est soustrait à toute forme de contingence sociale.⁶⁶ »

C'est ainsi en raison des enjeux sociaux de la naturalisation de l'« intelligence » que nous avons souhaité « dénaturaliser » l'« excellence » *intellectuelle et culturelle* des enfants catégorisés EIP dans cette recherche de thèse. L'objectif de cette dernière est en effet, non pas d'interroger les causes biologiques du HPI, mais de montrer ces conditions sociales de possibilités et, plus précisément, ce qu'il doit à des conditions de socialisation familiales particulières.

⁶⁵ Manuel Schotté, « Vous avez dit "talentueux" ? », in Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, 2019, p. 706-716.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 713-714.

La première partie de la thèse permettra de poser le cadre de cette recherche. Dans le chapitre 1 nous montrerons que si la sociologie peut s'intéresser à la catégorisation de HPI en analysant ses conditions sociales de possibilité, un certain nombre d'entre elles ont déjà été mises en évidence : l'apparition, la légitimation et la population de la catégorie de HPI, les logiques sociales qui poussent des psychologues à accepter de poser un tel diagnostic et les mécanismes sociaux qui poussent des parents à conduire leurs enfants dans un cabinet de psychologue pour un test de QI. Ce qui rendait d'autant plus pertinent de se focaliser sur ce qui permet à des enfants d'obtenir un score de QI bien au-dessus de celui obtenu par la plupart des enfants du même âge. Dans le chapitre 2 nous analyserons les tests d'« intelligence » (et en particulier le WISC-IV) afin de démontrer qu'il est possible d'étudier les conditions sociales de possibilité de l'obtention d'un score de QI élevé (comme d'autres sociologues ont étudié les conditions sociales de possibilité de la performance des élèves face aux exercices et évaluation scolaire), mais également afin de détailler quelles sont les compétences et connaissances qui permettent à un enfant d'obtenir un score de QI élevé à un test d'« intelligence » et d'être qualifié de « surdoué ». Après avoir répondu aux questions « Pourquoi ? » et « Est-il possible d'étudier les "performances intellectuelles hors normes" des HPI ? », nous répondrons à la question du « Comment ? ». Dans le chapitre 3, nous détaillerons la manière dont nous entendons mettre en évidence les conditions sociales de possibilité de l'obtention par des enfants de fort score de QI et, plus précisément, pourquoi nous avons choisi de nous focaliser sur l'analyse de la socialisation familiale à l'œuvre dans les familles d'EIP. Nous détaillerons également la méthodologie de l'enquête que nous avons réalisée.

La deuxième partie de la thèse sera consacrée à l'analyse des points communs entre toutes les familles ayant un enfant catégorisé de « haut potentiel » afin de définir le mode de socialisation favorable à l'« excellence » *culturelle et intellectuelle* des HPI. Dans le chapitre 4, nous montrerons que les parents d'EIP, et en particulier les mères d'EIP, se démarquent par leur intense investissement dans leur rôle de parents en raison de leurs indissociables vives anxiétés éducatives et sens de l'« excellence ». Dans le chapitre 5, nous nous intéresserons à leur importante mobilisation dans la scolarité de leurs enfants et la manière dont ils s'assurent et assurent qu'ils « réussissent » scolairement. Dans le chapitre 6, nous analyserons les loisirs dans les familles de « surdoués » et verrons comment ils permettent de plonger les enfants dans un *continuum éducatif*. Dans le chapitre 7, nous montrerons que, constituant en « difficulté » le moindre signe scolaire, les parents d'EIP prennent en charge des « difficultés » qui ne seraient même pas considérées en tant que telles dans d'autres familles. Nous verrons qu'ils prennent en charge très rapidement la moindre difficulté rencontrée par leurs enfants, mettant en place des remédiations qui restent hors de la portée d'autres familles. Dans le chapitre 8, nous verrons que l'« excellence intellectuelle et culturelle » des EIP tient aussi à la mise en place de plusieurs cercles vertueux qui échappent en partie à l'emprise, pourtant étendue, de leurs parents. D'où notamment leur adhésion à l'idéologie du don alors qu'ils reconnaissent par ailleurs être très investis dans l'éducation de leurs enfants.

Enfin, dans la troisième et dernière partie de thèse, nous nous intéresserons aux différences entre les familles de « surdoués ». Si celles-ci partagent de nombreux points communs, elles ne forment pas pour autant un tout homogène. Si bien que le mode de socialisation favorable à l'« excellence culturelle et intellectuelle » des EIP dessiné dans la deuxième partie peut se décliner en plusieurs sous-modes de socialisation que l'on peut étroitement associer aux

caractéristiques sociales des familles de HPI. Dans le chapitre 9, nous montrerons que dans les familles en ascension sociale ou situées plutôt du côté du pôle économique de l'espace social, l'intense mobilisation éducative des parents prend plutôt la forme d'un *contrôle direct et systématique* de chaque aspect de l'existence des enfants afin que ceux-ci dominent le jeu de la compétition scolaire, puis sociale. Dans le chapitre 10, nous verrons que les parents situés plutôt du côté du pôle culturel de l'espace social se détachent de la *logique compétitrice* analysée au chapitre 9 incompatible à leurs yeux avec leur *rapport* à la culture comme source d'épanouissement et à sa transmission à leurs enfants. Nous montrerons qu'ils plongent leurs enfants dans un *environnement culturel particulièrement stimulant* parce que, se distinguant par leurs fortes dispositions culturelles et exerçant pour la plupart des professions d'éducateurs, ils ont assez naturellement des échanges et des activités pédagogiques avec leurs enfants et embarquent assez facilement ces derniers dans les loisirs culturels légitimes qu'ils ont en grand nombre. Ils aspirent d'autre part à ce que leurs enfants se distinguent par leur fort habitus cultivé. Enfin, dans le chapitre 11, nous nous pencherons sur le cas des familles populaires. Nous verrons que dans ces familles les parents sont très investis dans l'éducation de leurs enfants soucieux de témoigner leur respectabilité et que leurs enfants puissent s'élever socialement. Nous montrerons que malgré toute leur bonne volonté, ils peinent toutefois à adopter les logiques éducatives dominantes, si bien que ce sont leurs enfants qui se rapprochent le plus de la figure de l'enfant « surdoué » en « difficulté » scolaire.

Première partie :

**Une enquête sociologique sur les familles
d'enfants catégorisés à « haut potentiel intellectuel »**

Chapitre 1

Étude des conditions sociales de possibilité de la catégorisation d'enfants en tant qu'« intellectuellement précoces »

La catégorie particulière d'EIP a, à ce jour, peu suscité l'attention de la sociologie française. Une approche sociologique d'un tel sujet est en effet loin d'aller de soi. La catégorie des EIP étant une catégorie médico-psychologique que seuls les psychologues sont autorisés à attribuer à partir d'un test psychométrique d'« intelligence » qu'ils ont développée, l'étude des enfants HPI et de la « précocité intellectuelle » (comme de l'« intelligence » d'ailleurs) semble être *a priori* l'apanage de la psychologie. La majorité des publications sur les EIP (scientifique ou de vulgarisation) sont des publications écrites par des psychologues, des pédopsychiatres, des neuropsychiatres, etc. Il existe dès lors d'autant moins de travaux sociologiques sur les enfants « surdoués », que la sociologie est socialement tenue à l'écart des questions psychologiques et cognitives en même temps qu'elle se tient d'elle-même souvent à distance de celles-ci¹.

Bernard Lahire invite toutefois les sociologues à ne pas « camper à la périphérie des milieux classiques de la psychologie² » et Peter Berger à ne pas « concéder au psychologue des droits exclusifs sur le vaste domaine que l'on appelle habituellement psychologique ». Selon ce dernier, « les modes sociologiques d'analyse doivent être poussées jusqu'à leurs propres limites internes et non être arrêtés par des limites édictées par une autre discipline³. » Comme le rappelle Muriel Darmon, à l'encontre de l'idée qu'il existerait des domaines réservés à des disciplines académiques, « les disciplines scientifiques ne se définissent pas par les objets qu'elles prennent en charge, mais pas leur approche et leurs méthodes. Il n'y a donc pas d'objets propres à la sociologie, mais il n'y a pas non plus d'objets qui lui soient interdits, seulement des objets qui lui sont socialement étrangers⁴. » En 1897, Émile Durkheim a d'ailleurs fondé la sociologie française en appliquant ses règles de la méthode sociologie au suicide⁵, un sujet qui, lui aussi, peut être perçu comme uniquement psychologique. Cette étude, tout comme celle de Bernard Lahire sur les rêves⁶ ou encore de Muriel Darmon⁷ sur l'anorexie mentale, montre

¹ Bertrand Geay, « Apprendre à percevoir, à penser, à parler et à agir. Sur quelques enjeux épistémologiques de l'étude de la socialisation enfantine précoce », in Séverine Depoilly et Séverine Kakpo, *La différenciation sociale des enfants*, Saint Denis, PUV, 2019, p. 53-72, p. 57.

² Bernard Lahire, « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in Bernard Lahire (dir.) *Le travail sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 1999, p. 121-152.

³ Peter Berger, « Towards a sociological understanding of psychoanalysis », *Social Research*, Vol 32, n°1, 1965, p 32.

⁴ Muriel Darmon, *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2008, p. 8.

⁵ Émile Durkheim, *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris, PUF, 2007 (1897).

⁶ Bernard Lahire, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2018.

⁷ Muriel Darmon, *Devenir anorexique, op. cit.*

d'ailleurs tout l'intérêt d'une approche sociologique d'un objet psychologique, parce que, différente de la psychologie, elle porte un autre regard et apporte d'autres connaissances.

La sociologie, n'ayant pas à adopter d'approche normative, ne peut ainsi pas chercher, contrairement à la psychologie, à distinguer le HPI comme une caractéristique intrinsèque des comportements ou des personnes, c'est-à-dire à se prononcer sur le fait que tel ou tel enfant soit ou non « surdoué » ou que telle ou telle caractéristique soit ou non spécifique aux enfants à HPI. Elle ne peut catégoriser les enfants comme étant EIP. Elle peut en revanche prendre cette catégorisation comme objet et peut chercher à comprendre par quels processus sociaux des enfants se retrouvent qualifiés par ce titre d'enfant « surdoué », afin de montrer tout ce qu'une caractéristique pensée comme uniquement individuelle comme le HPI a de social.

Dans ce premier chapitre, nous allons voir que ce travail a été déjà bien entamé par Wilfried Lignier⁸. En reprenant ses analyses, nous verrons tout d'abord comment la catégorie d'enfant « surdoué » a émergé en France et a atteint une certaine légitimité et popularité. Nous montrerons ensuite ce qui fait que des psychologues peuvent et acceptent de catégoriser des enfants comme EIP. Enfin, nous verrons les facteurs sociaux qui disposent certains parents à conduire leurs enfants dans un cabinet de psychologue pour certifier sa « précocité intellectuelle ». Dans l'optique de montrer la pertinence d'approfondir ces analyses par l'étude dans cette thèse des conditions sociales de possibilités de l'obtention par des enfants d'un fort score de QI à un test d'« intelligence » et de leur « *excellence* » *culturelle et intellectuelle*. Dans cette reprise des travaux sociologiques sur les EIP déjà publiés, nous mobiliserons déjà quelques données de l'enquête par entretiens que nous avons menée auprès de familles d'enfants catégorisés HPI que nous détaillerons seulement au chapitre 3. Si nous voulions en effet fonder et justifier notre recherche avant de la présenter, il nous a en même temps semblé intéressant de compléter, d'actualiser ou valider les analyses de Wilfried Lignier notamment par notre propre enquête.

I. Émergence, légitimation et popularisation de la catégorie d'enfants à « haut potentiel »

Pour que des enfants puissent aujourd'hui en France être catégorisés comme EIP, il est tout d'abord nécessaire que la catégorie de HPI existe et se soit popularisée et légitimée.

1. Une catégorie d'enfants « surdoués » qui peine à émerger

Au XIXe siècle apparaît l'ambition d'étudier scientifiquement les individus témoignant de capacités « exceptionnelles » dans leur esprit (ruse, sagesse, inventivité). Francis Galton (1822-1911), un noble anglais, étudie la biographie d'hommes célèbres. Constatant qu'il y a souvent beaucoup de personnes « remarquables » dans leur famille, influencé par la théorie de son cousin, Charles Darwin (1809-1882), il en conclut dans *Hereditarius Genius* (1869) que le

⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences », 2012.

« génie » est héréditaire⁹. Mais en dehors de cette étude, il n’y a pas d’autres recherches sur les « génies », les chercheurs de l’époque étant bloqués par leurs difficultés à définir la population des individus « très intelligents ».

À la fin du XIXe siècle en France, le ministère de l’Instruction publique crée une commission afin de trouver une solution au problème posé par les élèves qui perturbent le déroulement ordinaire de la classe, mais que l’on ne peut désormais plus expulser par suite de la promulgation de l’école élémentaire obligatoire. Cette commission, essentiellement composée de psychologues et de médecins, conclut que ces enfants sont « anormaux » parce qu’ils ont un « défaut d’intelligence », et qu’ils doivent par conséquent être retirés de l’école « ordinaire » pour être placés dans des classes spécifiques (les classes de perfectionnement) et charge le psychologue Alfred Binet (1857-1911) de mettre au point un outil permettant une évaluation fiable et objective des capacités intellectuelles des enfants afin de distinguer parmi ceux-ci les « anormaux d’écoles »¹⁰. L’« école obligatoire » débouche ainsi, comme le souligne Francine Muel-Dreyfus, sur « l’invention de l’enfance anormale », c’est-à-dire sur l’apparition d’une nouvelle catégorie d’enfants, les enfants « anormaux » parce que « manquant d’intelligence ». Elle n’engendre en revanche (pas encore) l’invention de la catégorie d’enfants « surnormaux » parce qu’ayant « beaucoup » d’« intelligence ». En effet, la passation de l’EMI (l’échelle métrique de l’intelligence) inventé par Alfred Binet avec le médecin Théodore Simon, à des milliers d’élèves est l’occasion pour le psychologue de constater que certains enfants y obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne (à l’inverse des « anormaux d’écoles » de « faible intelligence » qu’il cherche à détecter). Ces élèves l’intriguent par leur capacité à réaliser dans de nombreuses activités des performances qui restent hors de portée des enfants du même âge. Toutefois, à l’exception de quelques remarques incidentes et marginales sur ces enfants (notamment sur le fait qu’il soit dommage, pour la société, que ces « grandes aptitudes intellectuelles » soient très peu exploitées parce que c’est par l’élite, et non par l’effort d’une moyenne, que l’humanité invente et progresse), il ne porte pas d’attention particulière sur ces jeunes élèves « les plus intelligents »¹¹. Le fait qu’au début du XXe siècle, l’approche psychométrique de l’enfance en général soit délaissée en France n’aide pas à inverser cette tendance. En effet, non seulement l’EMI est peu utilisée pour l’ouverture de nouvelles classes de perfectionnement (malgré la promulgation, en 1909, d’une loi généralisant les classes de perfectionnement à l’ensemble du pays, très peu de nouvelles classes virent le jour), mais elle fait l’objet de vives critiques. Les philosophes rejettent l’idée que l’on puisse mesurer quelque chose d’aussi complexe et d’aussi subtil que l’« intelligence » et les psychiatres considèrent que l’EMI est fortement biaisée (suggestibilité de l’enfant, labilité de son attention), trop peu différente des exercices scolaires, ou encore trop contraignante¹². Malgré le « semi-échec » de son test d’« intelligence », Alfred Binet œuvre toutefois pour la suprématie de la psychologie

⁹ Maria Pereira-Fradin, « Ces enfants à “haut potentiel” », in Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L’intelligence de l’enfant*, Paris, Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p. 154-162.

¹⁰ Francine Muel-Dreyfus, « L’école obligatoire et l’invention de l’enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.

¹¹ Gérard Bléandonu, *Les enfants intellectuellement précoces*, Paris, PUF, 2004.

¹² Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d’intelligence*, Paris, La Découverte « Repères », 2006.

dans la définition et l'évaluation de l'« intelligence » et pour le caractère incontournable du psychologue dans les décisions d'orientation éducatives des enfants « anormaux » comme dans la prise en charge et l'éducation de ces derniers. Ses travaux permettent ainsi d'étendre le domaine d'intervention pratique de la psychologie à un terrain jusque-là monopolisé par la clinique psychiatrique et d'ouvrir la voie à un groupe professionnel nouveau, les psychologues spécialistes de l'enfant, qui constituent leur propre classement des enfants¹³.

2. Institutionnalisation aux États-Unis de la catégorie de « gifted children »

Si l'EMI tombe vite dans l'oubli en France, les tests d'« intelligence » trouvent en revanche aux États-Unis un ensemble de conditions idéologico-culturelles favorables à leur développement. En 1908, Henry H. Goddard (1866-1957), psychologue américain dans une institution pour déficients mentaux, découvre le test à l'occasion d'un voyage d'études en Europe. Estimant qu'il s'agit d'une innovation pour l'étude de l'« intelligence », il la rapporte aux États-Unis et la traduit. Il transforme son établissement en un centre de formation aux méthodes Binet-Simon et, toute sa carrière durant, milite pour son utilisation systématique auprès des institutions qui reçoivent des « débiles », mais aussi auprès de médecins et d'enseignants. Par ailleurs, il teste avec l'EMI, en plus de ses patients, des milliers d'immigrants venant juste d'arriver sur le sol américain à Ellis Island puis, avec Lewis M. Terman (1877–1956), et Robert M. Yerkes (1876–1956), 1 750 000 soldats américains de l'armée américaine qui venait d'entrer dans la Première Guerre mondiale, afin de leur attribuer une affectation militaire correspondant à leurs « aptitudes intellectuelles »¹⁴. Après ce testing géant sur l'armée américaine, le jeune psychologue américain Lewis M. Terman, passionné par les travaux de Francis Galton sur les « génies », profite de cette innovation que constituent les tests d'« intelligence » pour étudier scientifiquement le cas des enfants « très intelligents ». Après avoir travaillé sur une adaptation de l'EMI pour créer un nouveau test d'« intelligence » pour enfants, le « Sanford-Binet », il teste avec celui-ci près de 250 000 enfants en Californie, identifie 500 enfants âgés de 6 à 7 ans dont le QI atteint 140, puis mène une grande enquête longitudinale auprès de ces enfants (s'intéressant à leur santé mentale, résultats scolaires, intérêt culturel, leur santé physique, leur caractère, leurs goûts et intérêts, leur milieu familial). C'est ainsi Lewis M. Terman qui institutionnalise la catégorie d'enfants « surdoués » définie par un haut score de QI à un test d'« intelligence » et impulse son développement comme objet d'étude psychologique spécifique. Il est fortement aidé par l'apparition et la multiplication rapide, aux États-Unis, d'associations et surtout d'écoles spécialisées pour les enfants « les plus intelligents » sélectionnant leurs élèves via des tests psychométriques. En pleine guerre froide et rivalité économique, technologique, militaire avec l'URSS, le gouvernement américain cherche en effet à former des élites¹⁵. Aujourd'hui encore, la catégorie des « gifted children » suscite beaucoup l'intérêt des chercheurs américains. Ils suscitent plus largement beaucoup l'intérêt des chercheurs anglophones et israéliens, Israël étant le seul pays aujourd'hui à mener

¹³ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'« intelligence » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 108, 1995, p. 19-35.

¹⁴ Jean-Luc Bernard, *Tests et théories de l'intelligence*, Paris, Dunod, coll. « Topos », 2000.

¹⁵ Gérard Bléandonu, *Les enfants intellectuellement précoces*, op. cit.

une politique de détection systématique des enfants « précoces », à travers l'administration de tests d'« intelligence » collectifs à tous les jeunes adolescents afin de leur proposer un programme spécial. Une bonne dizaine de revues internationales en anglais traitent ainsi régulièrement du sujet. Les revues *Gifted Child Quarterly* (la Revue trimestrielle des enfants doués), *Journal for the Education of the Gifted* (Journal pour l'éducation des surdoués), *Roeper Review* (la revue Roeper), *High Ability Studies* (Études sur les hautes capacités) n'abordent que ce sujet, tandis qu'*Exceptional Children* (Enfants exceptionnels) et *Intelligence* font une large place aux travaux sur les enfants « précoces »¹⁶.

3. Importation en France de la catégorie d'enfants « surdoués »

Malgré le succès de la catégorie de « surdoués » et la fécondité des recherches scientifiques sur le sujet outre-Atlantique dès les années 1920, il faut attendre les années 1960-1970 pour la voir apparaître en France¹⁷. À cette époque, quelques travaux scientifiques commencent à être publiés. Ils se limitent toutefois bien souvent à des textes courts, ne reposant sur aucune étude empirique et se contentant de renvoyer à la littérature anglophone. Par ailleurs, les HPI restent encore largement méconnus du grand public français.

Selon Wilfried Lignier, pour comprendre comment la catégorie d'EIP est parvenue à s'imposer en France et à conquérir une forme de légitimité et de reconnaissance publique, il faut se placer « sur un plan politique plutôt que sur un plan scientifique ». Contrairement à ce qu'il s'est passé aux États-Unis, la notion d'enfant à QI élevé, pourtant constituée par les scientifiques, a en effet émergé publiquement en France « davantage comme une cause militante que comme un genre scientifique¹⁸ », explique-t-il.

En 1971, un jeune psychologue libéral, Jean-Claude Terrassier, crée à Nice, sur le modèle d'associations existant dans le monde anglophone, l'Association nationale pour les enfants surdoués (ANPES), première association française sur les « surdoués ». Cette dernière se donne pour objectif de faire connaître le HPI encore largement inconnu et surtout de poser le problème de la prise en charge des enfants « surdoués » à l'école. Pour Jean-Claude Terrassier, les enfants d'« intelligence supérieure » rencontrent de manière spécifique des difficultés à l'école parce que celle-ci n'est pas suffisamment différenciatrice et ne leur permet pas d'aller à leur rythme et d'exercer leurs capacités (et le collège unique qui va être instauré par la réforme Haby va encore accentuer ce problème). L'action de l'association se heurte toutefois à de vives résistances et a du mal à faire valoir sa cause, notamment auprès des parents confrontés aux « capacités intellectuelles étonnamment élevées » de leur enfant qui se montrent sceptiques quant à la réalité psychologique mise en avant. De faible envergure, sans local, l'association mène peu d'actions concrètes. Et lorsqu'elle parvient, en 1976, à organiser un

¹⁶ Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, Paris, PUF, 2014, p. 5-6.

¹⁷ À l'exception toutefois une étude isolée de chercheurs de l'INED au début des années 1950. Alain Girard et Henri Bastide, « La détermination et l'avenir des enfants bien-doués », in Alain Girard et Henri Bastide, *Le Niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* [t.2], Paris, Paris, PUF, 1954.

¹⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 26.

congrès national sur la question des enfants « surdoués », elle doit faire face à l'hostilité des médias. Ces derniers s'indignent contre une vision « politique » du HPI qui, bien qu'elle ne soit pas portée par l'association, apparaît dans le discours de certains intervenants selon laquelle en n'exploitant pas sa population d'enfants « surdoués » une nation se prive de ses élites et donc d'une richesse naturelle qui participerait, à l'efficacité et à la performance du pays.

4. Popularisation de la catégorie d'enfants « intellectuellement précoces »

Bloquée dans son action militante par cette mauvaise réception, l'association ajuste sa stratégie dès les années 1980. Elle met encore davantage l'accent sur les difficultés scolaires des « surdoués », expliquant que ces dernières sont d'autant plus problématiques qu'il est parfois difficile de repérer ces enfants pour les aider, notamment quand ils sont de milieux populaires ou quand ce sont des filles. L'association précise et théorise par ailleurs sa vision des enfants « précoces » (Jean-Claude Terrassier publie un ouvrage en 1981 sur le sujet, *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* où il propose notamment de comprendre la précocité en termes de « dyssynchronie » du développement infantin¹⁹). Elle abandonne le terme d'« enfants surdoués » pour celui, moins polémique, d'« enfants intellectuellement précoces », etc. afin de faire valoir une approche plus neutre, plus nuancée, plus scientifique, et donc plus « sérieuse » de la « précocité intellectuelle ». Enfin et surtout, les militants de l'ANPES, devenu l'ANPEIP (l'Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces), se détachent plus nettement de la vision « politique » de la « précocité intellectuelle » qui a tant effrayé. Ce travail de repositionnement symbolique est alors favorable à l'association : l'ouvrage de Jean-Claude Terrassier est plutôt bien perçu des médias, les articles et les émissions consacrés aux enfants « d'intelligence supérieure » commencent à voir le jour et le ministère de l'Éducation accepte la création de classes spécialisées à Nice en 1987.

Grâce à cette nouvelle couverture médiatique, l'ANPEIP touche à un public de plus en plus large et ouvre des antennes régionales. L'association peine toutefois encore à obtenir la reconnaissance de sa cause sur la scène politique, ce qui limite considérablement son action. Elle ne peut ainsi notamment pas organiser une édition du Congrès mondial pour les enfants surdoués comme elle le souhaite faute d'avoir obtenu l'aval du ministère. Jean-Pierre Chevènement, ministre socialiste de l'Éducation dès 1981, reste sourd à la demande de l'association de former les enseignants à la problématique du surdouement. Lionel Jospin, qui lui succède en 1988 met précocement fin à la première classe réservée aux enfants « surdoués » à Nice mise en place par son prédécesseur, le ministre RPR René Monory (cette classe est désormais jugée inutile, compte tenu de la réforme des cycles, et ce malgré les protestations de l'ANPEIP).

Les années 1990 vont être beaucoup plus favorables aux militants de la « précocité intellectuelle ». En 1995, une nouvelle association se crée dans la banlieue parisienne, l'AFEP (l'Association française pour les enfants précoces, devenue depuis, l'AFEhP, l'Association

¹⁹ Jean-Claude Terrassier, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 1981, p. 23.

française pour les enfants à haut potentiel) qui — grâce à d'importantes ressources (localisation en région parisienne, fort capital social de la présidente fondatrice, Sophie Côte, nombreux adhérents, etc.) — œuvre fortement à promouvoir dans l'espace public la notion de « précocité intellectuelle » et à amplifier le mouvement en faveur des enfants « précoces ». Notamment en participant et en organisant de nombreuses émissions télévisées et radiophoniques sur le sujet²⁰. Ces émissions sont alors un moyen pour les associations de diffuser leur vision de la « précocité intellectuelle » : l'accent n'est mis ni sur les « performances exceptionnelles » des enfants « surdoués », ni sur la nécessité pour le pays de mieux valoriser ses richesses intellectuelles, ni sur le côté gratifiant du « haut potentiel intellectuel », mais sur les souffrances des enfants « précoces » (les témoignages d'enfants « surdoués » n'ayant pas réussi professionnellement ou ayant eu des parcours scolaire et psychologique laborieux s'y multiplient). L'image du « surdoué intellectuel » qui se donne à voir à un grand nombre de téléspectateurs est ainsi celle qui s'élabore dans les années 1980 analyse Wilfried Lignier : celle d'un enfant « hors-norme » en difficulté dans le système scolaire (sentiment d'être à part, incompris, désintéressé pour un enseignement peu stimulant) lorsque ses « aptitudes exceptionnelles » ne font pas l'objet d'une prise en charge adaptée. Fort de cette médiatisation, les effectifs des associations croient considérablement et des idées relativement nouvelles circulent dans l'espace public sur les « enfants au QI élevé » : ils sont souvent en « échec scolaire », leur « intelligence » peut être la cause d'une souffrance intime liée à l'isolement, ils se recrutent dans tous les milieux sociaux et sont plusieurs centaines de milliers en France.

5. La reconnaissance étatique officielle d'un problème de la « précocité »

En 2000, l'AFEP obtient la création d'une commission interministérielle sur la question des EIP. L'administration politique se montre enfin bienveillante à l'égard de la « précocité intellectuelle ». Selon Wilfried Lignier, c'est notamment parce que les politiques éducatives évoluent et cherchent de plus en plus à « mettre l'enfant au centre », à favoriser une différenciation interne des scolarités (mise en place d'options ségrégatives, de classes de niveau plus ou moins implicites) ou encore à promouvoir l'intégration du handicap dans les scolarités « normales », que le ministère de l'Éducation est plus enclin à prendre au sérieux les spécificités des élèves touchés par cette « quasi-pathologie » psychologique que serait la « précocité » d'après les militants associatifs. Le groupe de travail ministériel sur les « enfants intellectuellement précoces » a en effet pour objectifs « d'examiner avec attention la situation des élèves réputés “intellectuellement précoces” qui éprouveraient paradoxalement, parfois des difficultés d'adaptation et de socialisation, de procéder à une analyse de la situation et de rechercher les mesures susceptibles de développer la scolarisation de ces élèves »²¹. Il sera suivi d'une action publique d'État. À partir de 2002, le ministère de l'Éducation multiplie les textes

²⁰ Cette nouvelle médiatisation des enfants « précoces » doit beaucoup également à l'évolution des médias, souligne Wilfried Lignier : l'émergence et la multiplication d'émissions de type « magazine de société », de *talk-shows* — où l'on parle volontiers de problèmes psychologiques, de difficultés personnelles, où l'émotion encadre l'information — ont rendu possible une présence accrue à la télévision de « la cause des surdoués ».

²¹ Jean-Pierre Delaubier, *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces », Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*, MEN, Paris, 2002.

promouvant auprès de ses propres agents la notion de « précocité intellectuelle ». La circulaire de préparation de la rentrée 2002 comprend un paragraphe sur l'« accueil des élèves intellectuellement précoces » où on peut lire qu'« il convient pour le personnel éducatif d'envisager diverses modalités permettant d'adapter leur parcours scolaire à leur rythme d'apprentissage », notamment la « réduction d'une année au cycle central du collège ». La circulaire préparant la rentrée 2003 fait à nouveau des recommandations concernant les élèves à HPI, dont il convient de « préserver la motivation scolaire tout en leur permettant de se perfectionner dans des domaines où ils en ont le plus besoin, voire de combler des lacunes », éventuellement en réduisant le temps passé dans un cycle, dès l'école maternelle ou en mettant en place des projets individualisés. En 2005, la notion de « précocité intellectuelle » est inscrite pour la première fois dans la loi française. La loi « d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école » (Article L321-4 du code de l'éducation dont la dernière version est entrée en vigueur le 4 mars 2022) indique que « dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés » et en particulier « au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. » Une circulaire de 2007 préconise « l'amélioration de la détection de la précocité intellectuelle dès qu'un enfant est signalé par l'école ou par sa famille comme éprouvant des difficultés, y compris d'ordre comportemental, afin de proposer des réponses adaptées et un suivi » au travers notamment de l'organisation d'action de formation sur le HPI pour les enseignants du premier et du second degrés, directeurs d'écoles et principaux de collèges et les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation-psychologues. Une circulaire de 2012 instaure dans chaque académie, un « référent EIP ». La dernière mention dans les textes officiels des enfants « intellectuellement précoces » date d'une circulaire de 2014 où il est écrit que ces derniers peuvent bénéficier « s'ils éprouvent des difficultés » d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Aujourd'hui, en plus d'une page Internet du site du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports dédiée à la présentation de ces éléments de loi²², existe une page du site Internet Éduscol²³ listant pour les professionnels de l'éducation un ensemble de ressources pour répondre « aux besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières (EIP) et à l'attente de leurs familles » (un Vademecum « Scolariser un élève à haut potentiel », « 9 fiches pour l'accueil et la motivation de l'élève à haut potentiel », des vidéos et notes sur le séminaire « Élèves à haut potentiel : quelles différences, pour quels leviers en classe ? » qui s'est tenu le 11 mars 2021 », etc.) Une page du site Internet mallettedesparents.education.gouv.fr guide les parents d'enfants à HPI ou qui soupçonnent leur enfant de l'être sur les démarches à suivre et les personnes à contacter dans l'établissement scolaire de leur enfant afin que ce dernier soit « mieux compris » et que « sa singularité soit prise en compte » par l'équipe enseignante²⁴. Les militants sont ainsi parvenus non seulement à obtenir la reconnaissance officielle d'un problème de la « précocité » mais également à

²² <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878>

²³ <https://eduscol.education.fr/1188/ressources-pour-la-personnalisation-des-parcours-des-eleves-haut-potentiel>

²⁴ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID221/les-enfants-a-haut-potentiel>

légitimer dans l'État la figure de l'enfant « surdoué » telle qu'ils l'ont construite pendant des années, c'est-à-dire potentiellement en difficulté.

6. Une recrudescence des publications scientifiques sur les enfants « à haut potentiel »

L'entrée du « surdouement » dans le répertoire de l'action publique va dès lors lui conférer une sorte de respectabilité au-delà de la sphère étatique, dans l'ensemble de l'espace social, analyse Wilfried Lignier. Et tout particulièrement dans le champ scientifique. On constate en effet, à partir des années 2000, une recrudescence des publications scientifiques sur les enfants « surdoués » y compris dans des revues de premier plan, « comme si le crédit symbolique — accompagné éventuellement de crédits économiques — accordé par l'État au thème de la précocité intellectuelle l'avait rendu possible pour des appropriations proprement scientifiques.²⁵ »

Selon les chercheurs en psychologie, qui reposent leur analyse soit sur l'étude de cas cliniques, soit sur des expérimentations (où ils comparent une population d'EIP avec des enfants tout-venant) les EIP auraient une capacité supérieure à celle des autres nouveau-nés à rester calmes et à suivre du regard des objets et des personnes. Ils seraient souvent dans un état d'alerte, sensibles à toutes stimulations environnementales et rechercheraient précocement le contact avec leur mère. Ils seraient capables plus tôt de tenir leur tête, de saisir un objet, de se retourner, de s'asseoir, de marcher à quatre pattes et de manger seuls. Ils commenceraient à prononcer leurs premiers mots et leurs premières phrases avant les autres enfants ou parleraient tard mais immédiatement en faisant des phrases parfaites²⁶. Plus âgés, ils se distingueraient par leurs « aptitudes intellectuelles remarquables », dont des facultés particulièrement développées de mémorisation, de compréhension, de logique ou encore d'abstraction²⁷. Ils se montreraient particulièrement curieux et à la recherche de nouvelles expériences²⁸. Non seulement ils témoigneraient d'une avance dans les jugements moraux, mais également d'une plus grande empathie et d'un plus grand sens moral²⁹. Leur créativité serait particulièrement développée³⁰.

²⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 78.

²⁶ Laurence Vaivre-Douret, « Le développement de l'enfant aux “aptitudes hautement performantes” (surdoués) : importance des fonctions neuro-psychomotrices », *ANAE*, n°67, 2002, p.95-110 ; Laurence Vaivre-Douret, « Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités », *Journal français de psychiatrie*, n°18, 2003, p. 33-35 ; Laurence Vaivre-Douret, « Les caractéristiques développementales d'enfants tout-venant “à haute potentialité” (surdoués) : suivi prophylactique », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°52, 2004, p. 129-141, p. 130.

²⁷ Todd Lubart et Asta Georgsdottir, « Créativité, haut potentiel et talent », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 277-291, p 284.

²⁸ Jacques Grégoire et Marie Vlieghe. « Haut potentiel, créativité et personnalité », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 85-98.

²⁹ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 10 : Morale. Le bien et le mal », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, op. cit., p. 193-213.

³⁰ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 9 : Créativité. Savez-vous détourner un trombone ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, op. cit., p. 139-160.

Les neurobiologistes attribuent aux HPI une organisation neurofonctionnelle particulière et notamment une plus grande implication de leur hémisphère droit, de leur cortex préfrontal et de leur réseau fronto-pariétal ainsi qu'une meilleure qualité de l'échange d'informations entre leurs deux parties du cerveau quand ils s'adonnent à des processus cognitifs. Selon des études menées sur des cerveaux en action, les enfants « intellectuellement précoces » auraient un cerveau plus rapide et efficace. Ils n'auraient pas besoin d'autant de concentration ou d'efforts que les autres pour résoudre des problèmes ou réaliser des tâches que les autres trouvent fastidieuses ou difficiles. Mais ce sont aussi des « penseurs compulsifs », dont le cerveau frétille en permanence même lorsqu'ils n'ont rien à faire. Leur organisation cérébrale se développerait plus précocement³¹.

Les problèmes de sommeil (et notamment les cauchemars) seraient très courants chez les HPI parce que leur intelligence supérieure leur donne accès à des questions existentielles (sur la mort, le sens de la vie) à un âge où prime normalement l'insouciance, parce que leur avance intellectuelle ne s'accompagnant pas d'une avance émotionnelle, ils sont confrontés aux mêmes questionnements et angoisses que des enfants plus âgés tout en étant moins bien armés pour y faire face³². On observerait chez les EIP des faiblesses au niveau du graphisme expliquées par le fait qu'ils seraient rebutés par la lenteur de leurs réalisations, lenteur qui s'explique elle-même par le soin qu'ils apportent à la qualité de leurs traits³³. Les chercheurs s'interrogent ainsi beaucoup sur la vulnérabilité des enfants « intellectuellement précoces ». Et notamment sur leur vulnérabilité scolaire. Les EIP seraient un peu plus touchés que la moyenne par les troubles de la nébuleuse des « dys »³⁴. Au primaire surtout, ils éprouveraient parfois un tel besoin de « se fondre dans la masse » ou d'être accepté dans leur groupe de pairs, qu'ils pourraient se refréner en classe et dans leur apprentissage³⁵. Le développement de leurs capacités cognitives (attentionnelles, mnésiques, organisationnelles, réflexives, etc.) serait parfois ralenti et en deçà de leurs « capacités » parce que leurs enseignants, ignorant leurs « aptitudes supérieures », les soumettraient à des exercices et des évaluations scolaires conformes à la norme scolaire, et

³¹ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 2 : Neurologie. Un cerveau efficace », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 43-60.

³² Nicolas Gauvrit, « Chapitre 4 : Cauchemars. La nuit des enfants précoces », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 43-60 ; Nicolas Gauvrit, « Chapitre 5 : Dépression. Marre de la vie ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 43-60.

³³ Olivier Revol et al., « L'enfant précoce : signes particuliers », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°52, 2004, p. 148-153.

³⁴ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 6 : bi-exceptionnels. L'un n'empêche pas l'autre », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 115-137.

³⁵ Catherine Cuhe et al. « L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 111-128.

attendraient d'eux une efficacité scolaire moyenne³⁶. Ils pourraient être les victimes d'un « effet Pygmalion négatif³⁷ » selon Jean-Claude Terrassier³⁸.

Les psychologues tentent aussi d'évaluer les méthodes pédagogiques qui seraient profitables aux HPI, que ce soit pour venir à bout ou éviter les difficultés que ces derniers rencontreraient à l'école ou pour que leurs potentialités exceptionnelles ne restent pas en friche³⁹. Ils concluent notamment que les classes de niveau sont plutôt bénéfiques pour les élèves « surdoués », mais ne présenteraient qu'un maigre avantage alors qu'elles auraient un effet néfaste pour tous les autres élèves. Les regroupements interclasses, où l'enseignant forme des groupes de niveau à l'intérieur de sa classe pour leur proposer des activités différentes seraient plus profitables à tous les élèves. Proposer des enseignements hors programmes aux EIP, où voir le programme scolaire de deux années en une sont des solutions qui reçoivent également la reconnaissance des psychologues qui y voient une bonne manière d'entretenir la motivation des HPI tout en limitant le risque qu'ils se retrouvent plus tard à revoir ce qu'ils ont déjà vu⁴⁰.

Certains chercheurs tentent, enfin, de déceler les facteurs biologiques ou génétiques du HPI. Observant que les mères d'EIP déclarent davantage que les mères d'enfants non EIP de problèmes pendant la grossesse, Isabelle Simoes Loureiro et ses collègues font l'hypothèse que le HPI pourrait provenir de problèmes néonataux (d'origine hormonale ou environnementale) qui agiraient sur le développement cérébral de l'enfant in utero et engendreraient une plus grande plasticité cérébrale chez l'enfant⁴¹.

Tout en ayant souvent tenté de décrire les EIP, les psychologues ne s'accordent pas sur une liste de signes qui les distingueraient inmanquablement des autres enfants. Ils décrivent les

³⁶ Isabelle Simoes Loureiro et al. « Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel », *Enfance*, n°1, 2010, p. 27-44, p. 31.

³⁷ Lors d'une expérimentation sociale, Robert Rosenthal et Léonore Jacobson, deux chercheurs américains en psychologie sociale, ont fait passer un test d'« intelligence » à l'ensemble des élèves d'une école de quartier et, feignant une fuite des résultats, font en sorte que les enseignants en prennent connaissance. Les résultats qu'ils communiquent ne sont toutefois pas les vrais. Ils comportent des notes de QI attribuées aléatoirement. Ils ont alors constaté à la fin scolaire, au travers de la soumission des élèves à un nouveau test d'intelligence, que les élèves qui avaient été distingués en début d'année par les faux scores de QI comme étant de « bons » élèves ont davantage progressé que ceux qui avaient été désignés comme « mauvais » élèves. Preuve selon les auteurs que l'image que les enseignants se font de leurs élèves influence (non consciemment) leur manière d'agir avec leurs élèves, de sorte que ces derniers vont effectivement se conformer cette image. Autrement dit, l'image que les enseignants se font de leurs élèves fonctionne comme une prophétie autoréalisatrice.

Robert Rosenthal et Léonore Jacobson, « *Teacher Expectation for the Disadvantaged* », *Scientific American*, vol. 218, n°4, 1968, p. 19-23.

³⁸ Jean-Claude Terrassier, *Les enfants surdoués...*, *op. cit.*, p. 117-118.

³⁹ Jacques Lautrey, « Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 337-352.

⁴⁰ Nicolas Gauvrit, « Conclusion. Adapter l'enseignement ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 239-254.

⁴¹ Isabelle Simoes Loureiro et al. « Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel », *op. cit.*

EIP tantôt comme plus anxieux⁴², tantôt comme moins anxieux que les autres enfants⁴³, tantôt comme plus sociables que les autres enfants et appréciés par leurs pairs⁴⁴, tantôt comme souffrant davantage de solitude et de violences verbales ou physiques, voire de harcèlement, parce que leurs capacités et centres d'intérêt sont trop différents de leurs camarades de classe⁴⁵, tantôt comme ne rencontrant pas davantage de difficultés relationnelles ou d'adaptation socioaffective que les autres enfants⁴⁶. Les études réalisées par les chercheurs en psychologie et en neurobiologie se contredisent parfois. Celle menée par Sophie Brasseur et Jacques Grégoire⁴⁷ ne constate pas que les HPI présente un profil particulier dans leur fonctionnement émotionnel contrairement à l'étude menée par Moshe Zeidner⁴⁸ qui observe que les HPI seraient plus doués que les enfants « ordinaires » pour comprendre leurs émotions et celle des autres, mais rencontreraient plus de difficultés pour les gérer. Les scientifiques paraissent surtout s'entendre sur le fait qu'il n'existerait aucune caractéristique que l'on retrouverait systématiquement chez tous les EIP et, d'autre part, que deux HPI peuvent présenter des particularités opposées⁴⁹. Ce qui conduit des auteurs à conclure : « Il n'y a pas de définition consensuelle de cette population faute de pouvoir déterminer sans ambiguïté les principales caractéristiques de ces enfants »⁵⁰. Si cela est possible, c'est parce que la catégorisation de « précocité intellectuelle » n'est pas établie à la suite d'une liste de caractéristiques, puisqu'un enfant est reconnu comme « surdoué » seulement si un psychologue clinicien lui a trouvé un QI nettement supérieur à la moyenne. Comme nous l'avons vu plus haut, la catégorie de « surdoués » est apparue pour nommer les enfants qui obtenaient aux tests de QI des scores très élevés. C'est une fois que les psychologues ont mis au point une mesure qu'ils jugeaient satisfaisante de l'« intelligence » que la catégorie d'enfant « à l'intelligence d'exception » a pu devenir une catégorie psychologique spécifique. À défaut d'avoir par la suite trouvé d'autres spécificités aux « surdoués » que le haut score de QI qu'ils ont obtenu au test d'« intelligence », ce dernier est demeuré le moyen de définir et de catégoriser les enfants.

Malgré les difficultés des chercheurs en psychologie à définir les particularités des HPI, dans leur discours, comme dans le discours des militants, les EIP présenteraient des spécificités qui les distingueraient des autres enfants. Ils se distingueraient davantage par leurs « facultés

⁴² Olivier Revol et al., « L'enfant précoce : signes particuliers », *op. cit.*, p. 151-152.

⁴³ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 5 : Dépression. Marre de la vie ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 43-60.

⁴⁴ Christophe Mouchiroud, « Haut potentiel intellectuel et développement social », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 293-304.

⁴⁵ Nicolas Gauvrit, « Chapitre 5 : Dépression. Marre de la vie ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, *op. cit.*, p. 93-114.

⁴⁶ Nikoleta Kostogianni, L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents intellectuellement surdoués : Le rôle du profil intellectuel et de la représentation de soi, Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre, 2007.

⁴⁷ Sophie Brasseur et Jacques Grégoire, « L'intelligence émotionnelle-trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 59-76.

⁴⁸ Moshe Zeidner, Inbal Shani-Zinovich, Gérald Matthews, et Richard D. Roberts, « Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure », *Intelligence*, n°33, 2005, p. 369-391

⁴⁹ George Bléandonu, *Les enfants intellectuellement précoces*, *op.cit.*

⁵⁰ Maria Pereira-Fradin, Xavier Caroff et Anne-Yvonne Jacquet, « Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 11-26, p. 24.

intellectuelles supérieures» que par leurs compétences intellectuelles ou connaissances culturelles exceptionnelles : ils pourraient être capables de performances intellectuelles hors-norme, mais pas forcément, surtout s'ils n'ont pas rencontré des conditions environnementales favorables ou ne mettent pas à profit leurs capacités en travaillant⁵¹. Le HPI est ainsi présenté comme une caractéristique qui existerait en dehors de sa mise en œuvre pratique dans le sens où elle pourrait donner lieu à des compétences, des connaissances « exceptionnelles » ou non et que la réalité de son existence chez un individu ne serait pas conditionnée au fait que celui-ci soit capable de performances « étonnantes ». Dans le discours de chercheurs en psychologie, comme dans le discours des militants, les EIP pourraient rencontrer certaines difficultés. Enfin, c'est le fonctionnement de l'institution scolaire qui serait la cause principale des troubles scolaires des enfants « très intelligents ». Selon eux, la pédagogie ordinaire serait en effet trop banale, imposerait un rythme d'apprentissage trop strict ou trop lent⁵². Plus généralement, l'environnement (scolaire, familial, social) ne serait pas toujours adapté aux particularités de ces enfants « hors-normes ». Loin de s'approprier de manière autonome le thème du « haut potentiel intellectuel », les chercheurs — par ailleurs régulièrement contactés par les associations pour participer à des publications ou à des manifestations qu'elles organisent — sont, comme l'État, fortement influencés par la conception partisane et militante de l'« intelligence exceptionnelle », analyse Wilfried Lignier. Ils vont ainsi, en reprenant le discours militant associatif sur les enfants « précoces », contribuer à légitimer leur figure du « surdoué » en lui conférant un crédit scientifique. À noter toutefois que ces dernières années émergent des travaux scientifiques psychologiques tenant un discours plus divergent avec celui des associations. Le chercheur en psychologie du développement, Nicolas Gauvrit explique notamment que l'« état de la science » sur les EIP montre que « contrairement à une idée assez répandue, les enfants surdoués n'ont en général aucun problème à l'école, et s'ils ne s'y ennuiant pas, ne présentent pas de difficultés émotionnelles ou d'apprentissage⁵³ », que « la douance est le plus souvent une bénédiction.⁵⁴ » Si l'Éducation nationale précise dans ces textes ou sur son site Internet qu'elle n'a pas vocation à s'intéresser en particulier à l'enfant HPI, sauf dans le cas où il souffre d'un problème (d'apprentissage, de comportement, ou de trouble émotionnel, etc.), au grand désarroi des associations de parents d'EIP qui attendaient au contraire de l'école qu'elle s'occupe de tous les HPI de manière personnalisée, c'est notamment en raison de ces travaux qui insistent sur le fait que le HPI n'engendre pas systématiquement des difficultés scolaires ou extrascolaires. La prise de distance de ces travaux de recherches psychologiques avec le discours militant demeure toutefois limitée. Après avoir expliqué que si l'Éducation nationale refuse un dépistage de tous les HPI et donc une prise en charge adaptée systématique de ceux-ci par souci d'égalité, les EIP étant souvent de milieux favorisés, Nicolas Gauvrit se demande si ce refus n'entraîne pas le « sacrifice » d'une partie des enfants « sur l'autel de l'égalité » (« Peut-on, au nom de l'égalité, forcer des enfants à subir des années

⁵¹ Jacques Grégoire, « Introduction — Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 5-9, p.6.

⁵² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 100-102.

⁵³ Nicolas Gauvrit, « Conclusion. Adapter l'enseignement ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, op. cit., p. 239-254, p. 248.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 254.

d'ennui et de frustration intellectuelle ?⁵⁵ » écrit-il dans sa conclusion) et un « gâchis » pour la société également⁵⁶. Par ailleurs, il se demande si « la nécessité d'une éducation adaptée est probablement plus vive pour les enfants surdoués de familles désavantagées, car ils sont plus souvent scolarisés dans des zones difficiles, des écoles où l'on apprend plus lentement et dans de moins bonnes conditions » et donc puisque « pour eux, l'absence d'un enseignement adapté est donc probablement plus délétère encore que pour les jeunes zèbres des beaux quartiers⁵⁷. »

Le travail de Wilfried Lignier montre ainsi que ce sont quelques militants parents et professionnels (enseignants et psychologues), regroupés dans des associations, qui sont progressivement parvenus à légitimer et populariser en France la catégorie des enfants « précoces » venue des États-Unis. Il montre surtout que c'est en mettant à distance le problème politique des « dons » inexploités, et en insistant sur le fait que la « supériorité intellectuelle » des enfants « précoces » serait une particularité qui ne serait pas forcément un avantage et pourrait être à l'origine de véritables « souffrances » qu'ils sont parvenus à faire gagner en substance et en crédibilité la figure du « surdoué », à l'imposer auprès des médias, du personnel politique, scientifique et du grand public. Et qu'ils y sont donc pour beaucoup dans cette image de l'enfant « surdoué » aujourd'hui omniprésente, entretenue par les scientifiques et par l'État. Même si ces derniers nuancent aujourd'hui la fréquence des difficultés des EIP.

II. Des psychologues qui peuvent et veulent poser des diagnostics de « précocité intellectuelle » sur des enfants

Les psychologues sont les seuls à détenir l'autorité de faire passer un test d'« intelligence » et de poser « légitimement » un diagnostic de « précocité » via un test de QI. Afin que des enfants puissent être aujourd'hui en France catégorisés en tant que « précoce », il est donc également nécessaire qu'ils y aient des psychologues qui puissent et qui soient disposés à faire passer un test d'« intelligence » à des enfants et à poser un tel diagnostic.

1. Des psychologues peu disposés à catégoriser des enfants comme « intellectuellement précoces »

Comme le montre Wilfried Lignier, cela est toutefois très loin d'aller de soi⁵⁸. En effet, nombreux sont les psychologues qui n'ont jamais entendu parler, sous quelque forme que ce soit, du HPI lors de leur formation. Mme Gilbert⁵⁹, ancienne psychologue scolaire aujourd'hui psychologue en libéral spécialisée dans la détection du HPI et mère de 4 filles « surdouées » explique ainsi avoir lu pour la première fois le terme d'EIP sur Internet et s'être essentiellement formée à la question via la lecture d'article web et de livre de vulgarisation psychologique.

⁵⁵ Nicolas Gauvrit, « Conclusion. Adapter l'enseignement ? », in Nicolas Gauvrit, *Les surdoués ordinaires*, op. cit., p. 239-254, p. 252.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 254.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 252.

⁵⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 115-129.

⁵⁹ Que nous avons rencontrée dans le cadre de cette thèse.

D'autre part, les psychologues ont de fortes probabilités de n'avoir pas été familiarisés avec la technique psychométrique durant leurs études. Cela tient en particulier à la nature de la formation qu'ils reçoivent, généralement à l'université qui, depuis les années 1950-1960, s'est progressivement centrée sur la psychothérapie. L'outil psychométrique apparaît par ailleurs être une technique peu valorisée, voire illégitime dans la psychologie d'aujourd'hui. Les psychologues de l'Éducation nationale (psychologues scolaires, conseillers d'orientation psychologues), qui constituent une profession où la place de la psychométrie dans la formation s'est relativement maintenue, ont ainsi aujourd'hui tendance à privilégier professionnellement l'entretien individualisé, plutôt que les tests, dans leur activité en général. Les quelques psychologues spécialisés dans le diagnostic de haut potentiel avec qui Wilfried Lignier a réalisé des entretiens ont presque toujours accompagné la confirmation de leurs compétences psychométriques, non d'une forme de fierté professionnelle, mais de réserves et de justifications comme s'il leur semblait nécessaire de s'excuser de l'usage de cette technique qui fait pourtant leur singularité. « Le problème ne semble donc pas seulement celui de la maîtrise technique, mais peut être aussi celui du manque de goût des psychologues praticiens actuels pour ce qui a pu être, à une époque, considéré comme leur compétence spéciale⁶⁰ ». Enfin, un psychologue peut connaître et avoir de l'intérêt pour la technique psychométrique mais ne pas être disposé à l'égard du diagnostic de « précocité intellectuelle ». Si l'on en croit les propos de Mme Gilbert cela semble le cas de nombre de psychologues scolaires qui considèrent que, faute de temps, leurs compétences, notamment psychométriques, doivent plutôt être mises à profit des enfants « en difficulté » (catégorie dans laquelle ils ne semblent pas inclure les HPI).

Mme Gilbert. Moi j'ai jamais refusé un bilan. Je me suis toujours arrangée pour voir tous les enfants que l'on me signalait. Je sais travailler vite en fait. Donc les collègues enseignants, quand ils avaient un soupçon de précocité... Et puis à force d'en parler avec eux, y'a beaucoup de collègues qui savait que c'était important de diagnostiquer. Donc du coup j'avais beaucoup de demandes pour vérifier. Et je le faisais. Parce que pour moi il ne faut pas voir que les enfants qui ont un problème. Vérifier qu'il y a une précocité chez un enfant, ça peut lui permettre d'être mieux pris en charge si un jour il commence à montrer un mal-être. Et pour moi c'était important. Donc je l'ai toujours fait. J'ai jamais dit « Non, non, non. Moi je suis pas là pour répondre à cette question. Allez en libéral. » J'ai jamais fait ça. Je me suis toujours débrouillée pour donner la réponse aux parents. C'est tellement important pour les enfants de le savoir. Même si ils vont bien aujourd'hui. Donc c'est sûr que j'ai commencé par en voir beaucoup. Sur 120 tests que je devais faire par an, je devais en voir une trentaine. Y'a des psychologues qui disent « Moi les surdoués, je ne les teste pas j'ai déjà assez de travail avec les enfants en difficulté ! » Mais pour moi c'est une aberration quand j'entends ça. Un enfant qui a 90 de QI, on ne peut pas faire grand-chose qui va lui changer sa vie. Un enfant qui a 140, en lui expliquant bien les choses, en l'aidant à comprendre son fonctionnement on peut lui changer sa vie entière. Vraiment. Moi quand je reçois des adultes qui ont eu des parcours chaotiques et qui ont fini dans les mains des psychiatres avec des diagnostics de schizophrénie ou bipolaire, je me rends bien compte que si ils avaient été diagnostiqués à 8 ans, ils auraient peut-être pas eu cette vie-là. Donc on peut pas dire « Non je ne vois que les enfants qui ont un problème. » C'est une

⁶⁰ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p.115-116.

aberration. Quand on a conscience c'est de la non-assistance à personne potentiellement en danger. Donc j'ai toujours répondu à l'appel. Du coup, on m'en proposait beaucoup.

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

On comprend que Wilfried Lignier en arrive à la conclusion que les professionnels susceptibles d'établir un diagnostic de HPI sont rares. Et que si des parents s'adressent à un psychologue au hasard (par exemple en le cherchant dans l'annuaire), ils ont peu de chances de tomber sur quelqu'un qui soit à la fois capable de diagnostiquer la « précocité » de leurs enfants et disposé à le faire. Ce à quoi on peut ajouter que si ces parents s'adressent au psychologue de l'établissement scolaire de leurs enfants, ils ont également peu de chances que celui-ci accepte de poser ce diagnostic.

2. Quelques conditions sociales de la spécialisation de certains psychologues dans la catégorisation de « haut potentiel »

Les parents qui cherchent à vérifier si leurs enfants sont ou non EIP peuvent toutefois faire appel à une association spécialisée. Ces dernières fournissent en effet aux parents (sous condition d'adhésion) des listes de psychologues en libéral s'étant déclarés disposés à réaliser des évaluations psychométriques et à poser le diagnostic. C'est donc que certains psychologues libéraux sont en mesure et acceptent, malgré tout ce que l'on vient de voir, de faire des bilans psychométriques et de poser des diagnostics de « précocité intellectuelle ». Ayant mené des entretiens avec certains d'entre eux, Wilfried Lignier constate que certains se spécialisent dans la catégorisation de HPI parce qu'ils ont été personnellement touchés par la question de la « précocité intellectuelle ». C'est le cas pour Mme Gilbert qui s'est massivement informée sur le HPI parce qu'elle s'est reconnue et a reconnu ces 4 filles dans la figure de l'enfant « surdoué ». Elle se donne pour mission de détecter le plus possible d'enfants « précoces » parce qu'elle estime qu'elle fait elle-même partie de ces EIP dont le HPI n'a pas pu être pleinement exploité à l'école et lui a même posé souci dans le cadre scolaire et causé plus généralement « *un mal être* » faute d'avoir été détecté et d'avoir été pris en charge. Et parce qu'elle considère que ses filles, contrairement à elle, « *vont bien* », ont des scolarités « *brillantes* », non seulement en raison de l'attention qu'elle leur porte, mais parce qu'elle a pu détecter précocement leur HPI et leur expliquer ce que cela implique. Mais pour la plupart des psychologues, ce n'est pas par conviction psychologique, par adhésion à la philosophie de la « précocité » qu'ils se spécialisent dans la catégorisation de HPI montre Wilfried Lignier. Beaucoup marquent en effet une certaine distance avec les tests et le diagnostic ou l'usage qui en est fait par les associations. S'ils en viennent à se spécialiser dans le diagnostic de « précocité intellectuelle », c'est davantage par nécessité professionnelle et économique, en lien avec la difficulté de s'installer en libéral et de se constituer une clientèle suffisamment stable et importante pour faire vivre un cabinet et maintenir une activité libérale, dans un contexte très concurrentiel. En effet, il semble que la catégorisation de HPI protège vis-à-vis de la concurrence d'autres praticiens (publics et libéraux) et garantisse un flux de patients puisque seul un nombre réduit de praticiens

font passer des bilans et consentent à poser des diagnostics de précocité. Les parents de notre population d'enquête ont souvent fait une à deux heures de route pour faire évaluer le QI de leurs enfants. La catégorisation de HPI est ainsi susceptible de fonctionner comme une niche professionnelle qui est d'autant plus intéressante, note le sociologue, que la réalisation d'un bilan psychologique est relativement bien payée. Preuve des motivations intéressées de certains psychologues, plusieurs parents de notre population d'enquête ont trouvé des praticiens en libéral ayant accepté de soumettre leurs enfants à une évaluation psychométrique malgré leur jeune âge alors qu'existe un consensus sur la faible fiabilité des résultats obtenus au test d'« intelligence » avant l'âge de 6 ans. Plusieurs psychologues rencontrés par les parents enquêtés ont par ailleurs accepté d'effectuer leur test en leur présence ou en plusieurs fois pour faire face à la fatigue ou au refus des enfants, ou encore de conclure au HPI malgré des scores parfois très hétérogènes aux différentes épreuves du test alors que cela est interdit par les consignes de passation du test. Bien que Mme Gilbert mette en avant sa volonté d'aider les EIP, c'est sans doute parce que les EIP représentent un business potentiellement lucratif que cette dernière s'est spécialisée dans la catégorisation de HPI et a écrit plusieurs ouvrages sur le sujet. Comme elle le détaille pendant son entretien, réaliser seulement quelques bilans psychométriques par mois et ses ouvrages lui permettent suffisamment de compléter sa retraite anticipée de la fonction publique pour bénéficier d'un revenu équivalent à celui qu'elle touchait lorsqu'elle était psychologue scolaire.

Wilfried Lignier s'est ainsi surtout intéressé à ce qui fait que des psychologues installés en libéral acceptent de faire poser des diagnostics de HPI. Or, si la plupart des EIP de notre population d'enquête ont été catégorisés HPI par un psychologue, un certain nombre d'entre eux l'ont été par un psychologue d'un CMP (centre médico-psychologique) ou par un psychologue scolaire. Qui se révèlent tout aussi arrangeant que leur collègue en libéral dans l'établissement de ce diagnostic. On peut, dès lors, ajouter aux analyses de Wilfried Lignier que l'État ayant popularisé ces dernières années au sein de l'Éducation nationale la figure de l'enfant « surdoué », et plus particulièrement la figure de l'enfant HPI comme faisant partie des « élèves à besoins éducatifs particuliers », les psychologues scolaires sont probablement de plus en plus enclins à établir ce diagnostic. Ils y sont en tout cas de plus en plus obligés par le ministère de l'Éducation nationale. La légitimation de la catégorie d'enfants « surdoués » auprès de l'État et l'accent mis au sein du système scolaire sur les enfants « à besoins éducatifs particuliers » apparaissent ainsi constituer d'autres conditions importantes pour que des psychologues acceptent aujourd'hui de poser des diagnostics de « précocité intellectuelle » et que, de fait, des enfants puissent être catégorisés de « surdoués ».

III. Des parents disposés à faire reconnaître la « précocité intellectuelle » de leurs enfants

Pierre Lacroix a été catégorisé comme HPI parce que son enseignante de moyenne section a réclamé que la psychologue scolaire évalue ses compétences cognitives. Elle souhaitait en effet le faire passer en grande section de maternelle en cours d'année après avoir constaté son avance en lecture. À l'exception de ce dernier, les 50 autres enfants EIP qui composent notre population d'enquête se sont retrouvés devant un test de QI soit parce que

leurs parents ont demandé qu'ils puissent être vus par le psychologue scolaire, soit parce que leurs parents les ont conduits dans le cabinet d'un psychologue en libéral. Certains parce qu'ils y ont été incités par les enseignants de leurs enfants, la plupart de leur propre initiative. Certains parce qu'ils cherchaient directement à vérifier si leurs enfants faisaient partie de cette catégorie d'enfant « à l'intelligence d'exception », d'autres plus modestement parce qu'ils étaient à la recherche d'une expertise psychologique sur leurs enfants. Pour que des enfants soient catégorisés comme EIP, il ne suffit pas que des psychologues puissent et acceptent de faire passer un test d'« intelligence » et de poser un diagnostic de « précocité ». Encore faut-il que ces enfants se retrouvent face à un psychologue (libéral ou scolaire) pour passer un test d'« intelligence ». Notre analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » nous conduira à montrer en détail comment la catégorisation de HPI prend sens avec les pratiques éducatives et processus socialisateurs mis en œuvre par les parents d'EIP dans la deuxième et troisième partie de la thèse. Nous pouvons toutefois mettre en évidence d'autres conditions sociales faisant que des parents veuillent ou acceptent que leurs enfants soient soumis à une évaluation psychométrique (pour vérifier ou non qu'ils sont HPI) et d'ores et déjà dégrossir un premier portrait de ces enfants dont la « précocité intellectuelle » est interrogée.

1. Un diagnostic lié à l'importance des ressources sociales

À l'encontre du discours militant qui affirme que le HPI concerne tous les enfants quels que soient leur milieu social et environnement familial, l'étude statistique que Wilfried Lignier a menée auprès de parents membres d'une association pour enfants « surdoués » montre que les enfants catégorisés « surdoués » sont fortement d'origines sociales favorisées. 60 % des enfants « précoces » de sa population d'enquête ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, seulement 4 % ont un père employé et 3 % un père ouvrier, alors que c'est le cas de respectivement 19 %, 11 % et 37 % des enfants dans la population générale⁶¹. 49 % des enfants « précoces » de sa population d'enquête ont une mère cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, 10 % une mère employée et moins de 1 % une mère ouvrière, alors que c'est le cas de respectivement 11 %, 52 % et 14 %, des enfants dans la population générale. Par ailleurs, 22 %, des enfants « surdoués » de sa population d'enquête ont un père ayant un bac ou moins, 27 % un père ayant un bac+2, +3 ou +4 et 50 % un père avec un diplôme supérieur ou équivalent à bac +5, alors que c'est le cas respectivement de 76 % des enfants, 15 % et 9 % dans la population générale. 14 % des enfants « surdoués » de sa population d'enquête ont une mère ayant le bac ou moins, 48 % une mère ayant un bac+2, +3 ou +4 et 39 % une mère avec un diplôme supérieur ou équivalent à bac +5 alors que c'est le cas respectivement le cas de 75 %, 20 % et 5 % dans la population générale. Ainsi, près des deux tiers des enfants « précoces » de sa population d'enquête sont d'origines sociales supérieures contre seulement 20 % dans la population générale⁶².

⁶¹ Wilfried Lignier a comparé les réponses qu'il a obtenu aux 514 questionnaires remplis par des parents de « surdoués » membres une association pour enfants « précoces » aux réponses d'un échantillon de parent représentatif de la population française à une enquête de l'INSEE de 2003, *Éducation et famille*.

⁶² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 155-164.

Comme Wilfried Lignier le reconnaît lui-même, son échantillon constitué à partir d'associations ne peut être considéré comme représentatif de la population des enfants « surdoués ». Un tel échantillon serait de toute façon impossible à constituer, les enfants catégorisés comme HPI n'étant répertoriés dans aucune liste. Selon lui, cependant, la spécificité de ce recrutement social est bien trop nette pour être toute entière interprétée comme la seule conséquence de la sélectivité du recrutement social des associations de parents d'élèves. L'enquête quantitative réalisée par Martine Barthélemy dans les années 1990⁶³ qu'il cite montre d'ailleurs que le recrutement social de ces associations est bien loin d'être autant sélectif que celui qu'il observe à l'AFEP. Le fait que, tout en ayant cherché à rencontrer des familles aux caractéristiques sociales les plus diverses possibles dans notre propre enquête nous ayons essentiellement rencontré des familles de milieux favorisés apporte une nouvelle confirmation que les enfants catégorisés « surdoués » sont bel et bien plus que tous les autres enfants issus du haut de l'espace social. En effet, dans notre population d'enquête composée de 30 familles, seuls 2 pères (MM. Belloua et Rodrigues) enquêtés n'ont aucun diplôme, 8 parents ont un CAP ou BEP (MM. Brally, Gaillard et Gréaux, M. et Mme Garanger et Pinçon, Mme Blanc) et 3 ont un niveau bac (M. Prévost et M. et Mme Zérouala). Les autres ont tous au moins un bac+ 2.

Les parents fortement diplômés ont en effet plus de probabilité de consulter un psychologue pour savoir si leurs enfants sont « précoces » que les parents de milieux populaires⁶⁴. Passer un test d'« intelligence » peut en effet nécessiter certains moyens financiers. Si le test de QI est gratuit quand il est effectué par un psychologue de l'Éducation nationale, pris en charge par l'assurance-maladie s'il est réalisé dans un centre médico-psychopédagogique, il peut coûter entre 150 et 600 euros et n'est pas remboursé par la Sécurité sociale s'il est effectué par un praticien libéral. Comme nous l'avons vu plus haut, les psychologues libéraux qui veulent et peuvent poser des diagnostics de HPI n'étant pas très nombreux, mener des recherches pour en trouver un nécessite d'avoir le temps, la disponibilité mentale et les ressources culturelles. Tout comme négocier auprès de l'enseignant de son enfant ou du directeur de son école qu'ils puissent être vus par le psychologue scolaire. Or ces conditions se retrouvent plus facilement dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires où les parents sont souvent déjà accaparés par des difficultés matérielles⁶⁵. De nombreuses études ont par ailleurs mis en évidence que consulter un membre du monde médico-psychologique et notamment un spécialiste comme l'est le psychologue, et lui décrire ses symptômes — ou ceux des enfants — dépend de son rapport aux corps, au soin, à la médecine et est plus évident pour les milieux favorisés⁶⁶. Les familles fortement diplômées ont, enfin, plus de probabilité de connaître la figure de l'enfant HPI et surtout de s'informer sur la notion de « précocité intellectuelle » dans la mesure où elles sont disposées à lire des livres, regarder

⁶³ Marine Barthélemy, « Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, vol. 36, no3, 1995, p. 439-472.

⁶⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 162-164.

⁶⁵ Daniel Thin, *Quartiers populaires, L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

⁶⁶ Pierre Mormiche, « Pratiques culturelles, profession et consommation médicale », *Économie et statistique*, no189, 1986, p. 39-50 ; Pierre Mormiche, « Consommation médicale : les disparités sociales n'ont pas disparu », *Économie et statistique*, no189, 1986, p. 19-38.

une émission télévisée, écouter une émission de radio ou un podcast⁶⁷, et plus particulièrement sur la psychologie, le développement ou l'éducation de l'enfant⁶⁸, ou encore à parler en famille ou avec des amis proches des propriétés psychologiques de leurs enfants.

2. Des fractions de classe plus disposées que d'autres à l'égard de la certification de « haut potentiel »

Il apparaît toutefois que toutes les classes favorisées ne sont pas également disposées à conduire leurs enfants devant un psychologue pour une évaluation psychométrique. Wilfried Lignier observe en effet dans sa population d'enquête que les professions libérales médicales et les professions intermédiaires de la santé et du travail social ainsi que des chefs et cadres d'entreprises bénéficient d'une forte surreprésentation. Tandis que la catégorie des professeurs et professions scientifiques, qui regroupe les professions culturelles par excellence, auxquelles est habituellement associée la notion d'intelligence, bénéficie d'une surreprésentation relativement contenue. Au travers de notre propre enquête, ce sont les cadres d'entreprise que nous avons nous-mêmes le plus facilement rencontrés.

Wilfried Lignier explique ce paradoxe apparent par le fait que les professions médicales ont de fortes chances d'avoir eu connaissance par leur métier de la catégorie de « précocité intellectuelle ». Étant eux-mêmes des professionnels médico-psychologiques, ils sont, peut-on ajouter, sans doute plus que tous les autres disposés à faire confiance à leurs collègues. De leur côté, les cadres et chefs d'entreprise ont de forte probabilité d'être familiers avec l'évaluation de type psychométrique (et de lui donner du crédit), dans la mesure où ils ont de bonnes chances d'avoir subi ou utilisé, au cours de leur trajectoire professionnelle, des évaluations de mêmes types, censées évaluer des compétences « pures », des capacités d'adaptation, de raisonnement rapide, indépendamment du niveau scolaire. Ils sont par ailleurs d'autant plus enclins à définir les difficultés rencontrées par leurs enfants, aussi bien à la maison qu'à l'école, en référence à des mécanismes psychologiques naturels qui les dépassent, mais également à valoriser et à rechercher d'autres certifications des compétences que celles que propose l'école, que l'univers de l'encadrement des entreprises est un univers où l'analyse des situations sociales en termes psychologiques est fréquente, où l'on valorise, au travers de l'« esprit d'entreprise », l'autonomie, le charisme personnel, la créativité, l'authenticité, etc. À l'opposé, si les professeurs et professions scientifiques semblent moins que les précédents disposés à vouloir qu'un psychologue évalue le QI de leurs enfants c'est parce que, devant beaucoup au système scolaire, ils sont plus disposés que les autres fractions des classes supérieures à juger vaines ou prétentieuse la recherche d'une mesure alternative de l'« excellence » intellectuelle, à celle proposée par l'école voire à considérer comme vulgaire l'idée qu'un simple chiffre comme celui du QI synthétise l'excellence, qui plus est lorsqu'il est produit dans le cabinet d'un psychologue libéral⁶⁹.

⁶⁷ Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

⁶⁸ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, La dispute, 2011.

⁶⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 164-169

3. *Méfiance à l'égard des titres scolaires*

Dans une société comme la nôtre, où l'école détient un quasi-monopole de l'évaluation et de la certification de la valeur intellectuelle des enfants, faire évaluer par la psychologie l'« intelligence » de ses enfants peut être lu comme une prise de distance avec les sanctions scolaires cognitives habituelles et comme une critique de l'école explique Wilfried Lignier. Il montre ainsi que le diagnostic de HPI a également plus de probabilité d'arriver dans des familles où les parents éprouvent une *méfiance* envers les évaluations et titres scolaires et, plus largement, avec l'école qui les prédispose à rechercher et à donner du crédit à une évaluation non scolaire des compétences intellectuelles de leurs enfants⁷⁰.

M. Brally regrette beaucoup que, en lien notamment avec la mort de son père et de son frère quand il avait 13 et 15 ans, sa famille se soit peu impliquée dans sa scolarité, « *ne l'a jamais poussé à faire des études* », et qu'il se soit retrouvé à passer un BEP menuiserie, « *un truc qu'il aimait pas du tout* » (il est le seul de sa fratrie à n'avoir pas fait d'études). M. Prévost déplore que ses parents ne se soient pas montrés plus « *stricts* » vis-à-vis de son parcours scolaire « *parce que [il] aurait pu aller plus loin* » que son baccalauréat technologique de microtechnique. M. Riva, titulaire d'un master universitaire d'ingénieur, estime qu'il aurait pu faire « *encore mieux* », qu'« *[il] aurai[t] pu faire l'X⁷¹* ». Plusieurs parents de « *surdoués* » que nous avons rencontrés ont eu une scolarité marquée par des « *échecs* » (arrêt précoce des études ou relégation imposée dans des filières peu valorisées) qui ne leur ont pas permis d'accéder à des titres scolaires significatifs malgré des « *capacités* » ou de l'intérêt pour le savoir et du goût pour l'apprentissage. Plusieurs de ces parents ne sont pas parvenus à accéder à des titres scolaires à la hauteur de leur ambition. Ces parents retirent une *méfiance* quant à la capacité de l'évaluation et des titres scolaires à être de justes reflets des goûts culturels et des compétences cognitives des individus et donc de l'« *intelligence* » individuelle.

D'autres parents éprouvent de la *méfiance* quant à la valeur véritable des titres scolaires parce que leurs diplômes, une fois obtenus, n'ont pas eu l'effet prévisible, notamment en termes d'accès à des positions professionnelles⁷². En lien notamment avec la massification de l'école et la dévaluation subséquente des titres scolaires observés depuis la seconde moitié du XXe siècle⁷³. Mme Faure a ainsi toujours voulu travailler dans le notariat. Elle a redoublé deux années consécutives sa première année de droit à l'université avant de tenter une école de notariat. Ne parvenant pas à obtenir de place, elle réintègre l'université jusqu'à obtenir une maîtrise en droit. Non seulement elle estime « *avoir galéré* » pour obtenir son diplôme et pouvoir travailler comme elle le souhaitait dans un cabinet de notaire, mais elle n'occupe pas le poste qu'elle visait et auquel son diplôme devait lui permettre d'accéder puisqu'elle est comptable au lieu d'être assistante de notaire. Parce que Mme Prévost n'est jamais arrivée à trouver « *du boulot où [elle] voulais[t]* » avec son diplôme en génie de l'environnement, elle a,

⁷⁰ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 226-249.

⁷¹ Polytechnique.

⁷² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 227.

⁷³ Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°4, 1982, p. 551-584.

4 ans après avoir obtenu son DUT, entrepris une licence de biologie. Parvenant alors à travailler dans le domaine de son choix, mais sans pour autant accéder aux postes et aux responsabilités auxquels elle aspire, elle a, 10 ans après, passé un master 2 en qualité.

4. Une « précocité intellectuelle » genrée

Constatant que les enfants « surdoués » sont très souvent des garçons (c'est le cas des trois-quarts des enfants de sa population d'enquête), Wilfried Lignier montre également que les garçons ont davantage de probabilités que les filles de se retrouver chez un psychologue à passer un test de QI et d'être donc catégorisés comme « surdoués ». Cela tient, tout d'abord, au fait que si les parents disent ne faire aucune différence dans l'éducation de leurs fils et de leurs filles, dans les faits ils interviennent davantage dans la scolarité des garçons que des filles. Par ailleurs, non seulement les parents soupçonnent plus souvent leurs garçons que leurs filles d'être porteurs d'une « intelligence hors du commun », mais surtout ils cherchent moins à vérifier que leurs filles sont bel et bien « précoces » quand ils le pressentent, considérant qu'elles en ont moins besoin parce que leur « intelligence d'exception » est « moins problématique ». En raison de représentations genrées (et discriminantes) des individus et de l'« intelligence » que les parents ont intériorisées selon lesquelles les filles seraient plus « scolaires » ou « autonomes » que les garçons et selon lesquelles les filles auraient (« par nature », « par essence ») une intelligence plus « naturelle », « sensible », « pratique », « homogène », « non logique », « simple », « scolaire », là où les garçons auraient une « intelligence » « culturelle », « logique », « complexe », « non scolaire »⁷⁴.

5. Des enfants pas scolaires mais « intelligents » et « bons » à l'école

La doxa sur les difficultés scolaires des « surdoués » s'étant largement répandue, les parents qui font mesurer le QI de leurs enfants considèrent généralement que ces derniers rencontrent des difficultés et surtout des difficultés d'ordre scolaire. Nous l'avons vu plus haut, Pierre Lacroix a été catégorisé HPI parce que son enseignante voulait lui faire sauter une classe. Maxence Rabelin et Justine Pommaret ont eux aussi passé une évaluation psychométrique pour déterminer si leur scolarité pouvait être accélérée, sur demande de l'école pour Maxence et à l'initiative de Mme Pommaret pour Justine. Mme Gilbert a découvert précocement le HPI de ces 4 filles parce qu'elle leur a elle-même fait passer des tests de QI par « curiosité » pour savoir si elle était bel et bien des EIP comme elle le soupçonnait, pour tester les nouvelles versions des tests d'« intelligence » qu'elle recevait et parce que « ça amusait » ses filles. Mme Vidal a conduit sa fille dans un cabinet de psychologue pour un test de QI parce que sa voisine n'avait cessé de lui affirmer que Clara était HPI et que cette dernière a fini par insister pour le vérifier « pour comprendre qui elle était ». Mme Relave s'est également « résignée » à vérifier si sa fille Maya était bien EIP à force que les autres parents d'élèves le lui affirment « pour pouvoir leur répondre ». À l'exception de ces 9 enquêtés, les 42 autres enfants de notre population d'enquête se sont retrouvés face à un psychologue parce que leur comportement au quotidien à la maison était source de conflits avec leurs parents et, bien plus souvent, parce que leurs résultats

⁷⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 170-185.

scolaires étaient plus ou moins en baisse, parce qu'ils avaient changé de comportement à l'école ou faisaient preuve de divers décalages avec l'attitude attendue en classe (ils rêvassaient en cours, se plaignaient de s'y ennuyer, refusaient d'aller à l'école, manifestaient du désintérêt voire du dégoût pour l'école malgré un intérêt pour la culture et de bons résultats scolaires, faisaient preuve d'anxiété scolaire, d'un manque de confiance en soi, etc.) ce qui inquiétait leurs parents et parfois leurs enseignants.

Il faut toutefois que les parents envisagent que leurs enfants témoignent, malgré leurs éventuelles difficultés, d'« importantes capacités intellectuelles » pour leur faire passer un test de QI. Faire évaluer l'« intelligence » de son enfant si l'on pense que le score obtenu sera faible revient en effet à prendre le risque de lui faire vivre une expérience humiliante et qui risquerait de peser durablement sur son estime de soi. Les parents qui conduisent leurs enfants dans le cabinet d'un psychologue pour leur faire passer une évaluation psychométrique ont donc également tendance à penser que les éventuelles difficultés rencontrées par leurs enfants ne les empêchent pas de faire preuve de « capacités exceptionnelles », même si elles peuvent les empêcher de pleinement exploiter ces dernières. Selon Mme Roche, du fait de son adoption, « une carapace », « un carcan » empêche Lola de « se dévoiler », « d'exploser », « de se révéler » notamment dans le cadre scolaire. Aujourd'hui encore, elle est « nettement en dessous de ce qu'elle pourrait restituer » à l'école notamment. De la même manière, pour Mme Duval, Corenthin qui a « une intelligence et une capacité, on va dire, au-delà de la normale, du standard » « n'est pas aussi brillant qu'il pourrait l'être » à l'école du fait de ses difficultés. Si Mmes Roche et Duval regrettent que leurs enfants ne soient pas aussi « brillants qu'ils pourraient être », c'est qu'elles estiment qu'ils ont beaucoup de « potentialités ». Corenthin et Lola sont, pour leur mère, des enfants « brillants » « en puissance » (au sens philosophique du terme) sans l'être en « acte ».

Compte tenu du fait que les enfants enquêtés sont perçus comme « intelligents » malgré leur « difficulté » et qu'ils sont souvent d'origine sociale favorisée, on ne sera pas étonné que ce sont toutefois rarement des situations d'« échec » scolaire qui ont motivé leur évaluation psychométrique. À l'encontre du discours militant selon lequel un enfant au QI élevé ne serait pas forcément bon à l'école, voire qu'une « intelligence hors du commun » aurait paradoxalement toutes les probabilités d'échouer lorsqu'elle est confrontée au système scolaire commun, l'enquête statistique de Wilfried Lignier montre que les EIP ne sont en réalité qu'exceptionnellement en difficulté scolaire. Ils connaissent, à l'inverse, majoritairement une situation de réussite, voire d'excellence scolaire. Seuls 2 % des enfants précoces de sa population sont en retard scolairement soit huit fois moins que dans sa population de comparaison. 65 % sont en avance scolairement, alors que c'est le cas de moins de 2 % des enfants de sa population de comparaison, soit une proportion plus de trente fois supérieure. Par ailleurs, au sein de cette proportion en elle-même remarquable d'enfants en avance, une sous-proportion non négligeable ont même deux ans, voire trois ans d'avance (environ 15 %). Cette situation est habituellement si rare qu'elle ne correspond à aucun enfant dans l'échantillon de comparaison. Enfin, seuls 7 % des enfants précoces de sa population d'enquête sont considérés comme ayant des difficultés scolaires par leurs propres parents, environ 20 % sont décrits comme moyens, et près de trois quarts sont définis comme des enfants bons, voire excellents à

l'école⁷⁵. Des résultats qui sont aujourd'hui confirmés par des travaux psychologiques. Une étude réalisée en Belgique auprès de 393 élèves HPI ayant consulté le Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels de la Communauté française de Belgique dans 80 % des cas pour des questions ou des problématiques scolaires, montre que 81 % de ceux qui étaient en primaire au moment de la consultation ont des résultats scolaires « brillants » ou « bons » et 90 % ont une attitude face aux apprentissages « très positive » ou « positive » d'après les psychologues qui les ont rencontrés. Tandis que 51 % de ceux qui étaient dans le secondaire au moment de la consultation ont des résultats scolaires « brillants », « bons » ou « moyen » mais 55 % auraient une attitude « négative » voire « oppositionnelle » face aux apprentissages⁷⁶. Dans notre population d'enquête également les enfants ne peuvent qu'exceptionnellement être considérés comme en difficulté scolaire au regard des critères faisant généralement foi au sein de l'institution scolaire. La plupart d'entre eux accumulent les « verts » et les « acquis » au primaire et les très bonnes notes et les félicitations au collège et au lycée. Ce qui a permis à la quasi-totalité des plus âgés d'entre eux d'obtenir un bac général (très souvent un bac S avec mention) et d'accéder à des filières très sélectives et prestigieuses de l'enseignement supérieur. Maturin Faure, Justine Prévost, Fanny Riva, Vincent Vettard ou encore Émilie et Emma Gilbert font partie des meilleurs de leur classe au collège, Ninon Delors et Laura Gilbert au lycée. Après avoir obtenu son BTS de design, Pierre Lacroix est aujourd'hui étudiant dans une école de graphisme. Claire Gilbert a été admise en classe préparatoire vétérinaire. À la suite de l'obtention de son bac S, Martin Delors a intégré une école d'ingénieur avec classe préparatoire intégrée du réseau Polytech. Ayant passé avec succès ses deux années de la classe préparatoire, il est au moment de l'entretien en 3^e année où il s'est spécialisé dans la programmation informatique. Victor Lachimet est en 5^e année d'école de commerce.

6. Une ressource pour venir à bout des difficultés

Ce sont ainsi plutôt dans des familles où les enfants sont considérés comme « intelligents » mais pas scolaires où survient la catégorisation de HPI. Afin de comprendre ce qui peut pousser des parents à faire certifier le HPI de leurs enfants, il est également pertinent de s'intéresser aux conséquences que la catégorisation d'EIP a sur la vie de ces derniers et donc à la consistance qu'elle peut prendre.

Le recueil en entretien des récits de la catégorisation d'HPI des « surdoués » nous permet de constater, comme Wilfried Lignier, qu'en dépit des discours pathologistes sur la « précocité », les parents (mais aussi les enseignants, les psychologues et autres professionnels médico-psychologiques) considèrent que le HPI des enfants n'a pas besoin d'être soigné. Contrairement à ce que l'on observe dans le cas d'autres diagnostics (TDAH, les différents « dys », anorexie, boulimie, etc.) la catégorisation d'EIP ne débouche sur aucune prise en charge thérapeutique visant à venir à bout de cette « précocité intellectuelle ». Rien d'étonnant à cela, puisque dans le discours aussi bien des médias, des militants que des scientifiques, le HPI ne serait pas un trouble étant donné qu'il ne serait pas problématique en soi, mais uniquement dans

⁷⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 202-204.

⁷⁶ Catherine Cuhe et al. « L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels... », op. cit.

un environnement inadapté. En revanche, le recueil en entretien des récits de vie des EIP ne nous permet pas de conclure comme Wilfried Lignier que la catégorisation de « précocité intellectuelle » ne donne lieu qu'à des efforts très limités pour faire évoluer l'état du diagnostiqué⁷⁷. Parce que la catégorisation de HPI est souvent survenue en lien avec des difficultés que les parents cherchaient à régler, nombreux sont les parents d'EIP qui réalisent tout un travail éducatif ou changent leur manière d'être et d'agir avec leurs enfants pour tenter de venir à bout de ces difficultés à la suite du test de QI. Très nombreux sont les parents d'EIP qui conduisent leurs enfants chez des professionnels médicaux psychologiques (psychomotriciens, orthophonistes, graphothérapeute, etc.). Si dans le discours aussi bien des militants que des scientifiques, le HPI ne serait pas problématique en soi, il est en revanche très souvent associé à d'autres troubles et donc à d'autres diagnostics (anxiété, hypersensibilité et plus largement difficulté à gérer les émotions, TDAH, autisme, « dys » en tout genre, etc.). Mme Dubois décèle « *un grand mal-être* » chez sa fille, Ninon, lorsque celle-ci a 13 ans et est en 4^e. Cette dernière vit en effet notamment très mal la dyslexie qui lui a été diagnostiquée au CE1 à l'âge de 7 ans, malgré qu'« *elle s'en sort bien* », ses « *excellents* » résultats scolaires, qu'elle lit des livres en anglais depuis la 6^e « *parce qu'elle a trouvé des moyens de gérer sa dyslexie* ». Mme Dubois propose à sa fille de réaliser un suivi avec une art-thérapeute, convaincue que ce suivi thérapeutique s'appuyant sur des pratiques artistiques parlera à sa fille qui dessine beaucoup et très bien depuis son plus jeune âge. L'art-thérapeute détectant dès lors un HPI chez Ninon, cette dernière se retrouve très rapidement dans le cabinet d'un psychologue en libéral pour un test de QI. C'est ainsi qu'elle se retrouve catégorisée EIP. Le psychologue en libéral ayant réalisé le test d'« *intelligence* » et l'art-thérapeute diagnostiquant également chez Ninon une « *hypersensibilité* » et le fait qu'elle est « *souvent envahie par sa pensée en arborescence* » et « *submergée* » par « *son cerveau qui s'arrête pas* », Mme Dubois incite sa fille à poursuivre le suivi réalisé par l'art-thérapeute pendant un an. Un an et demi plus tard, l'entrée en Seconde de Ninon est « *compliquée* ». « *Perfectionniste* », elle « *ne s'autorise pas les erreurs* » et « *se met une pression monstre* » à l'école. Elle est également « *très stressée* » par son orientation. Les « *questions* » qu'elle « *se pose sans cesse* », où « *y'a pas de réponses* » ne lui laissent toujours « *pas de repos* », si bien qu'elle est « *épuisée* ». C'est ce qui, d'après les psychologues et psychiatres consultés depuis, l'a conduit à commencer à avoir un comportement anorexique⁷⁸. Sa fille perdant du poids parce qu'elle mange de moins en moins, Mme Dubois consulte rapidement un service hospitalier dans les troubles alimentaires. Puis suivant les recommandations des médecins rencontrés, fait suivre sa fille par un pédopsychiatre et une nouvelle psychologue. Et lorsque son fils est très affecté par le décès soudain de l'un de ses grands-pères, alors qu'il a 17 ans et est en Terminale, elle décide « *sachant que c'était l'année de son bac* », de le faire consulter la même art-thérapeute ayant suivi sa fille auparavant. Ce qui conduira également à sa catégorisation comme HPI.

⁷⁷ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 276-277.

⁷⁸ Dans son étude de l'anorexie mentale, Muriel Darmon montre que les anorexiques sont souvent des jeunes adolescentes « très bonnes » élèves, puisque le véritable travail de transformation de soi qu'elles réalisent requiert des dispositions spécifiques qui leur permettent également d'être en situation de grande « réussite » scolaire (dont l'ascétisme).

Muriel Darmon, *Devenir anorexique*, op. cit.

La catégorie de HPI a gagné en popularité et en légitimité en France parce que des militants ont insisté sur le fait que les enfants « surdoués » auraient de fortes chances d'être en difficulté à l'école, non pas à cause de leur « grande intelligence », mais à cause de l'école. Logique donc que nous constatons que la catégorisation d'EIP débouche surtout sur des demandes d'aménagements de la scolarité des enfants et très souvent sur des modifications de l'ordre scolaire. Et donc que le diagnostic de HPI a quasi systématiquement une traduction scolaire⁷⁹. Sur les 51 enfants de notre population d'enquête, 36 ont ainsi vu leur catégorisation de HPI être suivie de changement de leurs conditions de scolarisation.

Seulement 5 d'entre eux ont fréquenté ou fréquentent une classe pour EIP : Lola Roche, Gaspard Renaud, Sacha Gaillard, Léo Garanger et Manu Rodrigues. Notre enquête apparaît ainsi confirmer l'analyse statistique de Wilfried Lignier qui montre que l'enseignement spécialisé pour EIP ne concerne qu'une minorité de ceux-ci, seulement 10 % des HPI de sa population d'enquête. Pour lui, cela tient tout d'abord au fait que les établissements proposant une scolarité spécialement adaptée pour EIP sont relativement peu nombreux en France et, étant pour la plupart du temps privés, ils impliquent des frais de scolarité très élevés. Plusieurs parents, dont Mme Dubois, nous ont ainsi dit en entretien avoir envisagé de scolariser leurs enfants dans une école ou une classe pour HPI et avoir renoncé faute de trouver ces écoles ou classes à proximité de leur lieu de vie et ne souhaitant pas imposer à leurs enfants de longs trajets pour se rendre et revenir de l'école, surtout quand ils sont en primaire. Les quelques cas d'enfants de notre population d'enquête concernés par une scolarisation spécialisée confirment que celle-ci survient plutôt lorsque les familles résident dans de grandes villes là où les écoles et classes pour EIP sont les plus nombreuses. Ces enfants ayant tous, à l'exception de Lola Roche, été scolarisés dans des classes ou pour HPI dans des établissements publics ou dans des établissements privés appliquant des frais de scolarité classique, leurs cas confirment également que la scolarisation spécialisée survient plutôt quand elle est accessible à moindres frais pour les parents. Constatant que le taux de scolarisation spécialisée n'est pas plus faible et serait même plutôt plus fort en province qu'en région parisienne où l'offre est plus développée, et que la scolarisation spécialisée ne semble pas plus fréquente lorsque le niveau de ressources économiques des familles augmente, Wilfried Lignier estime que si les parents ont peu recours à l'enseignement spécialisé c'est surtout parce qu'ils ne le veulent pas, doutant de l'intérêt d'une scolarisation spécialisée pour la scolarité de leurs enfants⁸⁰. Le cas de Lola Roche que nous allons maintenant détailler témoigne bien du fait que les parents de « surdoués » inscrivent leurs enfants dans des classes ou des écoles pour EIP si et seulement si, les difficultés rencontrées par leurs enfants ne se résolvant pas, ils éprouvent une forte *méfiance* envers les enseignants non spécialisés dans le HPI et sont convaincus que la pédagogie scolaire ordinaire ne sera pas en mesure de venir à bout des difficultés de leurs enfants. M. et Mme Roche ont adopté Lola à l'âge de quelques mois en Russie. Dès qu'ils rentrent en France avec elle, ils sont confrontés au fait qu'elle se montre très agitée. Une agitation qu'ils attribuent à la fois aux addictions de sa mère biologique, aux premiers mois de sa vie qu'elle a passés sous médicament pour rester

⁷⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 276.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 287-292.

tranquille dans son orphelinat surpeuplé et à son « *inadaptation à notre société* ». Une agitation qui pose des problèmes en classe dès son entrée à l'école. En maternelle « *elle courrait partout dans la classe* » et tel « *un bulldozer, quand elle passait à côté de 2-3 gamins, elle en faisait tomber 2 ou 3* ». Elle « *allait chamailler de façon maladroite ses copains, copines* ». En primaire, elle n'obéit pas à ce que ses enseignants lui disent de faire. Ces derniers l'excluent souvent de cours et l'interdisent de sortie scolaire, d'études et de cantine scolaire. Chaque année, ils proposent un redoublement. En raison de cela, Lola est régulièrement la cible des moqueries de « *toute l'école* ». Pour faire face à toutes ces difficultés, M. et Mme Roche ont rapidement fait suivre Lola par un large ensemble de spécialistes. Ils ont consulté divers médecins craignant des problèmes de santé sous-jacents, par un orthophoniste et un psychomotricien suspectant des soucis avec les apprentissages cognitifs et par divers psychologues (psychologue clinicien et hypnothérapeute) ainsi que par un pédopsychiatre qui coordonne tous ces suivis. Eux qui habitent alors le sud de la France, vont jusqu'à organiser des séjours à Paris pour rencontrer des spécialistes de renom. Peu convaincus par les divers diagnostics de troubles posés par ces spécialistes qui renvoient une image stigmatisante qu'ils estiment ne pas aider leur fille, lassés que ces divers suivis n'améliorent pas suffisamment rapidement sa situation scolaire, M. et Mme Roche mettent rapidement fin à chacun de ces suivis. Mme Roche, qui connaît par ailleurs le HPI, tente alors d'obtenir que Lola soit soumise à un test d'« intelligence ». C'est ainsi que Lola passe un test de QI une première fois à l'âge de 6 ans qui se révèle peu concluant, puis une seconde fois au CM2 à l'âge de 8 ans, qui débouche cette fois-ci, malgré des scores hétérogènes, sur une catégorisation de HPI. Avec l'appui de ces tests psychotechniques et des divers praticiens suivant Lola, Mme Roche parvient chaque année à s'opposer à son redoublement, allant parfois jusqu'à faire appel au rectorat. Elle parvient aussi à ce que Lola soit assistée tout au long de l'école primaire par une AVS⁸¹. Elle demeure toutefois très insatisfaite de l'action de l'AVS, « *qui était là juste pour faire le garde-chiourme, uniquement, pour veiller à ce que Lola n'aille pas embêter les autres* ». Excédée par le traitement des difficultés de sa fille par l'école depuis le début de sa scolarité, Mme Roche décide au CM2, sur conseil de la psychologue spécialisée dans le HPI qui suit Lola, de déscolariser sa fille pour la placer pendant quelques mois dans une école privée hors contrat pour EIP. L'école venant juste d'ouvrir, Lola se retrouve dans une classe avec un seul autre élève et donc dans une situation de cours particuliers qui lui permettent à la fois de travailler les mathématiques où elle avait du retard et de lui transmettre des compétences méthodologiques pour qu'elle apprenne à s'organiser seule. Mme Roche décide l'année suivante d'inscrire Lola dans un collège privé, lui aussi hors contrat, « *qui accepte comme ça des enfants en décalage dans le comportement* » « *où il a peu d'effectifs, de façon à ce qui ait une attention soutenue sur les enfants* ».

Le faible recours à une scolarisation spécialisée montre que les conséquences de la catégorisation de HPI ne sont pas « aussi radicales que ce que l'on pourrait penser [...] en prenant au pied de la lettre les discours militants appelant à la création d'une école nouvelle, organisée autour de l'intelligence hors-norme de certains enfants⁸². » N'osant pas se tourner

⁸¹ Auxiliaire de vie scolaire.

⁸² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 232.

vers une scolarisation extraordinaire, ces derniers vont ainsi plutôt chercher à modifier l'ordre scolaire ordinaire à la marge. Comme l'illustre l'exemple de Lola Roche, face aux difficultés de leurs enfants, les parents de « surdoués » s'appuient sur la catégorisation comme EIP et sur les différents professionnels médico-psychologiques qui suivent leurs enfants pour obtenir des dispositifs prévus par l'institution scolaire pour les élèves en difficulté scolaire : AVS, PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), PAI (projet d'accueil individualisé), etc.

Dans la famille Martin-Dumont, la première catégorisation de HPI des enfants, celle de Joannis, est survenue alors que celui-ci est au CE1 et est âgé de 7 ans. Mme Dumont était à la recherche auprès de psychologues depuis longtemps de solutions pour les difficultés qu'ils rencontraient au quotidien avec leur fils qu'elle décrit comme très « *agité* », « *colérique* », « *agressif* » avec son frère et sa sœur parce que « *jaloux* ». Des difficultés qui perdurent dans le temps, malgré divers suivis psychologiques, puisque l'année de l'entretien ils ont dû faire face au fait que leur fils, alors âgé de 15 ans, s'est enfermé dans sa chambre pour ne pas partir en vacances avec eux pour les fêtes de fin d'année et s'est mis à refuser pendant plusieurs semaines de se laver les dents et de se doucher « *pour provoquer son père* ». Il a également refusé de retourner en 3^e à la rentrée scolaire de janvier jusqu'aux vacances de février, selon Mme Dumont, à cause des moqueries de ses camarades de classe et de l'anxiété qu'il éprouve parce qu'il n'a pas les notes qu'il espère. Cette dernière, qui n'avait jusque-là jamais négocié d'aménagements de la scolarité de ses enfants, obtient de la principale du collège, en évoquant le HPI de son fils, que l'absence de celui-ci ne soit pas pénalisée, qu'il soit suivi régulièrement par le médecin scolaire et qu'il puisse au moins pendant un temps se rendre uniquement dans les cours où il se sent bien et pas dans ceux où il est le plus harcelé par ses camarades pour qu'il accepte de retourner à l'école. Elle prend aussi rendez-vous avec son enseignante de français pour lui expliquer que « *dans la famille [ils] [ont] tous un problème de déficit attentionnel donc si Joannis oublie ses affaires, il fait pas exprès* » pour qu'elle fasse moins de reproches, soit moins exigeante avec son fils. Comme l'illustre cet exemple, la catégorisation de HPI peut également déboucher sur des demandes d'aménagements de la scolarisation moins institutionnalisés que l'inscription dans une classe ou une école pour EIP ou la mise en place d'un dispositif d'aide. Elle peut être mobilisée pour justifier certaines absences ou certaines insuffisances scolaires, mais aussi certains « mauvais » comportements en cours. Elle peut être mobilisée pour demander un surcroît d'attention de la part des enseignants.

Les EIP étant présentés comme rencontrant ou risquant de rencontrer des difficultés parce qu'ils s'ennuient en classe ou parce que ce qu'ils font et apprennent en cours est trop facile pour qu'ils gardent le goût pour l'école ou apprennent à travailler, la catégorisation de HPI débouche surtout sur des demandes d'enrichissement du programme scolaire (que l'enseignant aille au-delà du programme, donne des exercices supplémentaires, propose de faire des exposés, etc.), d'accélération du cursus (réalisation du programme de plusieurs années scolaires en une), et de confrontation à un programme scolaire « plus difficile », parce que destiné à des élèves plus âgés au travers d'un saut de classe. 17 enfants sur les 51 de notre population d'enquête ont une avance scolaire. À la fin de son CP, Romane Belloua, qui allait depuis le début de sa scolarité avec grand plaisir en classe, « *ne veut plus du tout aller à l'école* ». Si bien que certains matins, Mme Lambert est obligée, à l'aide de son instituteur, de la contraindre physiquement à rentrer en classe. Ce dernier décide avec Mme Lambert de demander l'aide de la psychologue scolaire

qui fait passer une évaluation psychométrique à Romane et, à l'issue de celle-ci, la déclare comme étant une EIP. Elle explique alors que les crises de Romane pour ne pas aller à l'école tiennent à son « *ennui en classe* » et préconise un saut de classe. L'accélération du cursus ne se fera toutefois finalement pas. Alors que l'équipe éducative de l'école décide de placer Romane dans une classe de CE1-CE2 dans l'optique de la faire glisser en cours d'année du CE1 au CE2, l'enseignant refuse de faire le glissement à la moitié de l'année scolaire jugeant que Romane ne « *tient pas assez bien son cahier* » et n'« *écrit pas encore très bien* ». Lorsqu'au début du CM1 son enseignante propose à Mme Lambert et à Romane de faire passer celle-ci au CM2, cette dernière refuse, ayant peur de perdre ses amies de CM1 et de ne pas parvenir à s'en faire des nouvelles au CM2. Et lorsqu'en fin d'année de CM1, Mme Lambert et l'institutrice évoquent à nouveau l'idée d'un saut de classe, Romane se montrant désormais disposée à l'égard de celui-ci, c'est cette fois-ci la directrice de l'école qui s'y oppose, jugeant que le glissement survient trop tardivement dans l'année scolaire. Mme Lambert, qui s'est depuis la catégorisation de sa fille comme EIP fortement renseignée sur le HPI, est toutefois désormais plus que convaincue de l'importance que sa fille ne continue pas à s'ennuyer en cours. Si Romane ne rechigne plus à aller en cours, elle craint qu'elle n'apprenne pas à faire des efforts. C'est d'ailleurs grâce à son insistance que sa fille a changé d'avis sur l'accélération de sa scolarité. Au moment de l'entretien, elle a donc entamé les démarches auprès du rectorat afin de faire appel du refus du saut de classe du conseil des maîtres.

La catégorisation de HPI a ainsi plus de probabilités de subvenir dans des familles qui ont les ressources (à la fois culturelle, temporelle, économique, etc.) non seulement pour traquer des éventuelles difficultés rencontrées par leurs enfants, mais pour chercher à en venir à bout et mettre en place des solutions pour y remédier. Si la catégorisation de HPI survient parfois sur demande de l'école (d'un enseignant, d'un psychologue scolaire), elle survient le plus souvent à l'initiative des parents (très) inquiets devant les difficultés rencontrées par les enfants, le plus souvent à l'école. Les parents se rendent chez le psychologue soit parce qu'ils cherchent la confirmation que leurs enfants sont bien « précoces » et que là réside l'explication de leurs difficultés, soit plus simplement parce que le psychologue est un praticien que l'on va voir en cas de difficultés. Dans ce dernier cas, leurs enfants passent un test de QI et sont catégorisés HPI alors qu'ils ne l'avaient pas initialement envisagé. En se rendant chez un psychologue, avec déjà l'idée ou non que leurs enfants soient soumis à une évaluation psychométrique, avec déjà l'idée ou non de vérifier leur HPI, les parents de « surdoués » sont ainsi à la recherche d'explications aux difficultés rencontrées par leurs enfants et, par là même, d'idée de remédiations à mettre en place pour en venir à bout. Ils sont également souvent à la recherche de ressources pour obtenir les aménagements de la scolarité qu'ils jugent nécessaires.

Enquêtrice. Vous disiez que vous n'avez pas été surprise par le diagnostic de précocité parce que vous vous étiez un peu renseignée sur la question...

Mme Vidal. Oui. Et je retrouvais des traits de caractère. Après le fait de mettre un mot là-dessus pourquoi pas, mais ça règle pas les choses. [...] Le titre, ça a pas changé fondamentalement... Ça a changé un peu le regard des autres. Mais même pas tant que ça. Ça a juste permis le saut de classe et de décider vite. L'école, eux, ils avaient rien demandé. La maîtresse elle m'avait même dit « Ça m'embête un peu parce que du point de vue de la classe c'est bien d'avoir des

bons élèves qui tirent un peu... » On s'était dit « Oui pour ta classe c'est peut-être bien, mais pour notre fille si c'est pas bien on va pas le faire. »

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

M. et Mme Meyer ont découvert le HPI avec l'aînée de leurs 6 enfants, Lisenotte. Préoccupée de voir que cette dernière maîtrise déjà la lecture au jardin d'enfants, l'équivalent de la maternelle en Allemagne où réside alors la famille, son institutrice propose à M. et Mme Meyer que la psychologue scolaire évalue le QI de leur fille dans l'optique de vérifier si elle a les capacités de sauter une classe. Quelques années plus tard, après le déménagement de la famille en France, l'instituteur de leur deuxième fille et troisième enfant, Charlotte, incite à son tour M. et Mme Meyer à soumettre cette dernière qu'il trouve « *peu impliquée en classe* » à un test psychométrique chez un psychologue libéral. Ce test de QI débouche, comme celui de Lisenotte, sur une catégorisation de HPI et sur un saut de saut de classe à l'initiative de l'école. Très surpris de voir cette accélération de cursus « *redonner le sourire en quinze jours* » à leur fille Charlotte qu'ils sentaient « *triste* » depuis des mois, M. et Mme Meyer se mettent à se renseigner intensivement sur la figure de l'EIP. Désormais convaincus que l'ennui en classe peut causer d'importants problèmes chez les enfants HPI, ils réinterprètent a posteriori les fréquents maux de ventre de leur aînée Lisenotte quand elle était petite, qui n'avaient à l'époque trouvé aucune explication médicale, comme le fruit de son manque de stimulation à l'école. Ils se mettent surtout à guetter différents signes de mal-être chez leurs enfants et à systématiquement les interpréter comme une marque de leur ennui en classe. Lorsque l'enseignante de la classe unique dans laquelle se trouve Lisenotte les convoque, quelques mois après ces événements, en milieu de l'année scolaire, pour leur dire que cette dernière a déjà terminé le programme scolaire de CM2 qu'elle lui fait suivre en autonomie, ils confortent celle-ci dans l'idée d'enchaîner sur le programme de 6^e même si cela implique que Lisenotte saute une seconde classe ce qui n'est pas sans les inquiéter. Dans la foulée, persuadés que si leur deuxième fils et quatrième enfant, Nicolas, se met à être « *une pile électrique* », à « *sauter à pied joint* » en classe en grande section de maternelle c'est parce qu'il est trop avancé dans l'apprentissage de la lecture, ils vont voir son enseignant pour qu'il puisse commencer le programme de CP avec lui. Alors qu'ils avaient jusqu'à présent été confrontés à des enseignants plutôt disposés à accélérer le cursus de leurs enfants, ils se heurtent pour la première fois à la réticence de l'instituteur. Ce dernier « *ne proposant rien* » face à l'ennui de Nicolas, M. et Mme Meyer décident de déscolariser leur fils jusqu'à la fin de l'année scolaire pour eux-mêmes lui apprendre à écrire afin qu'il puisse directement entrer en CE1 à la rentrée scolaire suivante. Commencant à éprouver de la méfiance envers l'école, lorsque qu'ils estiment, quelques mois plus tard que « *l'ennui commence à repointer le bout d'un nez* » chez Nicolas au CE1, ils se rendent de leur propre initiative pour la première fois chez un psychologue en libéral pour faire attester le HPI de leur enfant et repartir avec un courrier préconisant une nouvelle accélération du cursus à transmettre à l'école. Le courrier du psychologue suggérant une accélération du troisième cycle, lorsqu'ils constatent, alors que Nicolas est à la moitié de son année de CM1 que son enseignante ne commence pas avec lui le programme de CM2, ils prennent rendez-vous avec elle et s'appuient sur ce courrier pour réclamer l'accélération qu'ils attendent. Se heurtant de nouveau à l'hostilité de l'enseignante, ils décident, après avoir eu l'assurance du

collège qu'il accepterait Nicolas à la rentrée suivante en 6e, de déscolariser de nouveau leur fils pour quelques mois et de lui enseigner eux-mêmes le programme de CM2. Quand l'année précédente, il avait constaté que Charlotte connaissait une nouvelle « *baisse de régime* » en CM2, ils avaient déjà mobilisé la catégorisation de HPI de celle-ci pour faire face aux résistances de son enseignante à lui proposer le programme de 6^e. Ils avaient toutefois cette fois-ci obtenu gain de cause, Charlotte étant entrée directement au collège en 5^e comme sa sœur aînée. Ils avaient aussi mobilisé le diagnostic de HPI et de dyslexie de Jonas, leur premier fils, pour obtenir un PAI. Au fur et à mesure du temps et de leurs enfants, la catégorisation de HPI est ainsi devenue pour M. et Mme Meyer une ressource, consciemment mobilisée, pour avoir « *des billes* » « *des arguments* », pour obtenir, « *quand il y a des soucis en classe* », face à une école résistante, des aménagements scolaires et plus précisément des accélérations de cursus qu'ils identifient comme « *la solution la moins pire* » à l'ennui de leurs enfants. Mme Meyer reconnaît d'ailleurs avoir adhéré à des associations pour EIP « *de façon très égoïste plus pour avoir quelques tuyaux par rapport à quand on est en conflit avec l'école* ». Ressource dont ils se dotent dès lors de plus en plus précocement dans la scolarité de leurs enfants. En effet, dès que leur cinquième enfant, Audrey, commence à se plaindre pour aller à l'école en moyenne section, ils la conduisent pour un test psychométrique chez un psychologue libéral. Ils mobilisent son diagnostic d'EIP immédiatement pour obtenir son saut de la grande section, puis l'année suivante, au CP, quand leur fille commence à « *se couvrir d'eczéma* » et « *de verrues sur les mains* » et à avoir « *des maux de ventre* », et « *de la fièvre* », « *régulièrement* » « *au moment de partir de l'école* » pour réclamer qu'elle puisse commencer le programme de CE1. Se heurtant toutefois, malgré l'appui du test d'« *intelligence* » au refus de son enseignante de CE1, ils font plusieurs recours à l'inspection, consultent le médecin scolaire, puis, ce dernier diagnostiquant « *un début de phobie scolaire* » finissent par déscolariser leur fille à la rentrée scolaire suivante pour eux-mêmes lui enseigner le programme scolaire de CE1 et de CE2 en un an. Pour leur sixième et dernier enfant, Clémentine, M. et Mme Meyer effectuent une catégorisation de « *précocité intellectuelle* » dès son entrée à l'école, en petite section de maternelle avant même qu'elle ne rencontre une quelconque difficulté. Dès qu'elle commence à faire « *un souk pas possible pour pas partir le matin* » quelques mois après, ils présentent le bilan psychométrique à l'école et parviennent à obtenir qu'elle soit vue par la psychologue scolaire, à la mise en place d'un PPRE, et à ce que son enseignante de moyenne section lui propose quelques activités de grande section. L'enseignante refusant toutefois d'envisager de faire directement entrer Clémentine au CP l'année suivante, M. et Mme Meyer décide de se tourner vers le groupe scolaire où vont leurs enfants au collège, pour y scolariser leur fille dès les vacances de Pâques en grande section de maternelle pour qu'elle puisse commencer le primaire dès l'année suivante. Les demandes d'aménagement de la scolarité des enfants sont loin d'aller de soi. Les parents enquêtés n'obtiennent pas toujours ce qu'ils requièrent et, quand ils y parviennent, c'est fréquemment à la suite d'une importante mobilisation parfois très éprouvante. Si leurs demandes peuvent toutefois aboutir, c'est alors souvent parce qu'ils avancent les difficultés que le HPI de leurs enfants leur cause ou risque de leur poser plus tard si rien n'est fait pour en tenir compte dans leur éducation scolaire. L'idée que les enfants « *précoces* » souffrent fonctionne pour les parents comme une ressource pour légitimer leurs requêtes d'aménagement auprès de l'institution scolaire, de la même manière qu'elle a servi aux militants associatifs pour faire reconnaître cette nouvelle catégorie d'enfants par l'État. Et

ce d'autant plus facilement que la figure de l'enfant « surdoué » permet aux parents d'*essentialiser* les « difficultés » rencontrées par leurs enfants. Les parents obtiennent en effet plus facilement des aménagements pour les « problèmes » de leurs enfants s'ils arguent qu'eux et leurs enfants ne sont pour « rien » dans ces dernières puisqu'elles tiennent à un HPI communément perçu comme « inné ». Par ailleurs, si les requêtes d'aménagements de la scolarité des parents de « surdoués » ont de fortes probabilités d'aboutir avec la catégorisation de « précocité intellectuelle » c'est parce qu'elle leur permet d'appuyer leurs demandes par des attestations (le compte rendu du test, les lettres de soutien) du psychologue qui a testé leurs enfants et parfois d'autres professionnels du monde médico-psychologique, citer des références bibliographiques, des associations spécialisées, qui attestent du « sérieux » de leur demande et de la figure de l'enfant « surdoué » porté par l'institution psychologique. C'est donc parce qu'elle leur permet de s'appuyer sur d'autres légitimités institutionnelles, en particulier celui de la psychologie⁸³.

7. Bénéficiaire d'un levier pour modifier l'ordre scolaire ordinaire à son profit

Le recours à un test d'« intelligence » est souvent moins désintéressé que les parents en ont conscience, veulent le faire croire ou l'admettre (en entretien comme devant le psychologue ou les enseignants), analyse Wilfried Lignier. Ils investissent souvent la catégorisation de HPI parce que cela leur permet, en leur conférant un levier d'action sur la vie scolaire quotidienne, sur l'orientation ou sur la prise en charge pédagogique de leurs enfants, de renforcer leur pouvoir sur le destin éducatif de leurs enfants. Et donc de réduire les fortes incertitudes éducatives qu'ils éprouvent, malgré leur fort capital culturel, en lien avec les difficultés rencontrés par leurs enfants ou leur méfiance envers le système scolaire. Ils investissent la catégorisation de HPI parce que cela leur permet souvent d'obtenir ce qui constitue sans conteste des *privilèges* pour la scolarité de leurs enfants⁸⁴. Et ce pas seulement parce que cela leur permet de mettre en place des remédiations pour les difficultés rencontrées par leurs enfants. Les récits de catégorisation d'EIP détaillés dans cette partie montrent en effet comment l'action menée par les parents auprès de l'école au nom de la catégorisation de HPI de leurs enfants leur permet d'éviter des sanctions scolaires négatives et l'étiquetage stigmatisant⁸⁵ qui découlent éventuellement des difficultés des enfants⁸⁶. Et donc de protéger la confiance en soi et le goût le travail scolaire et pour l'école de leurs enfants tout en faisant en sorte que leur dossier scolaire ne soit pas entaché de résultats scolaires et de commentaires qui puissent nuire plus tard à leur orientation. En apprenant qu'il a un enfant « surdoué » dans sa classe, l'enseignant

⁸³ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 318-327.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 301-318.

⁸⁵ Howard S. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, 1985 (1963).

⁸⁶ Le HPI, qui n'est pas perçu comme un trouble, qui est synonyme d'une « haute intelligence » valorisée dans nos sociétés, peut éviter la stigmatisation encore plus efficacement que le diagnostic de dyslexique qui déjà « représente pour certains parents une forme de résistance à la stigmatisation s'exerçant à l'école à l'encontre de leurs enfants, qualifiée de « paresseux » ou de « bête ». »

Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117.

peut craindre (sous l'influence des circulaires ou de la formation qu'il a éventuellement reçue sur les EIP) d'avoir affaire à un enfant qui lui demandera une attention particulière et d'adapter ses pratiques pédagogiques. Il a surtout de fortes chances d'en conclure qu'il a dans ces rangs un potentiellement « très bon » élève, capable de comprendre facilement et plus rapidement que ces camarades de classe les leçons et ce qu'il est attendu de lui en classe, de productions scolaires « brillantes » ou encore sur la participation duquel il peut s'appuyer pour animer ses séances de cours. Si, depuis la catégorisation de HPI de ses enfants, Mme Vettard a à cœur de dépister les EIP dans ses classes de primaire, elle explique également qu'ils sont des élèves qui la préoccupent moins que d'autres élèves en difficulté scolaire. Plusieurs parents nous ont raconté avoir eu peur en informant l'école du HPI de leurs enfants que les enseignants aient à l'égard de ces derniers des attentes trop élevées ou ne prennent pas au sérieux leur difficulté, et que cela nuise à leurs conditions de scolarisation. Mais si la majorité d'entre eux n'hésitent malgré tout pas à prendre rendez-vous à chaque début d'année scolaire avec les enseignants de leurs enfants pour leur faire part de leur « précocité », c'est sans doute parce qu'ils ont plus ou moins conscience qu'ils participent à l'étiquetage de leurs enfants à l'école comme étant un élève avec « des capacités », comme étant potentiellement un « bon » élève, parfois malgré des difficultés. Non seulement ils peuvent éviter la stigmatisation de leurs enfants quand ils rencontrent des difficultés mais ils peuvent même renverser la donne en leur conférant une image positive. Étiquetage qui a alors de fortes chances d'avoir des effets positifs sur les performances de leurs enfants en classe. Parce que seuls les meilleurs élèves voient en général leur scolarité accélérée, obtenir l'accélération de la scolarité de leurs enfants et que son enfant puisse être identifié comme ayant un an (ou plus) d'avance scolaire, leur permet d'obtenir les mêmes effets bénéfiques. Avoir eu son bac à 16 ans permet en outre à Lisenotte Meyer, qui a échoué à sa première année de médecine, de prendre le temps de valider une licence d'anglais pour améliorer sa maîtrise de cette langue dans l'optique de tenter des études de médecine en Autriche, où ses parents estiment qu'elle aura plus de chances de réussir, car le cursus y est moins compétitif. Et donc d'envisager de terminer des études de médecine « dans les temps » par rapport aux individus de sa classe d'âge. Réaliser son CE1 et CE2 en un an, puis sauter la classe de 6^e a permis à sa sœur Charlotte de « *faire une année de césure* » après le collège pour « *prendre le temps de reprendre confiance en elle* » sans que cela ne la mette en retard dans son cursus scolaire. Obtenir une accélération de sa scolarité à son enfant au nom de son HPI, revient aussi à lui conférer un joker pour faire face à un éventuel accroc dans sa scolarité.

Les parents s'investissent donc dans la catégorisation de HPI parce qu'elle a de nombreux atouts pour fonctionner comme une bonne *stratégie scolaire*. Comme l'illustre le cas de Romane Belloua développé plus haut, elle peut servir de faire-valoir pour obtenir des aménagements à l'école aussi bien pour des difficultés qu'en prévention de difficulté que ne manquerait pas de causer le HPI. La description faite par les professionnels du HPI de la figure de l'EIP est suffisamment floue (notamment parce qu'on y retrouve des caractéristiques contradictoires) pour que les parents, les psychologues, mais aussi l'école, puissent y reconnaître un grand nombre d'enfants. Par ailleurs, la catégorisation d'EIP a toutes les chances d'avoir un effet positif sur l'estime de soi des enfants, voire de les revaloriser quand ils rencontrent des difficultés. Et donc d'avoir un effet positif sur leur investissement et leurs performances en classe. En effet, bien qu'associée à des difficultés, la catégorisation d'EIP

demeure très valorisante puisqu'elle renvoie une image positive comme étant détenteur de traits valorisés dans nos sociétés. Cela est particulièrement flagrant dans ces passages de l'entretien avec Mme Dubois où elle explique comment ses lectures sur le HPI ont été « enrichissantes » parce qu'elles lui ont permis de mieux comprendre ses enfants catégorisés EIP et de mieux se comprendre elle-même, elle qui est convaincue d'être aussi HPI, bien qu'elle n'ait jamais passé de test d'« intelligence ». Et donc dans tous ces passages où Mme Dubois fait la description de ses enfants et d'elle-même en reprenant fortement la grille de lecture véhiculée par les professionnels du HPI :

Mme Dubois. *Ça donne des clés pour comprendre des choses qu'on comprenait pas. Par exemple, mon fils, j'ai toujours vu qu'il était pas comme les autres garçons à courir, à grimper, casse-cou. [...] Jouer au foot ou des choses comme ça, c'était pas son truc. Lui c'était s'intéresser, s'informer, connaître, lire. [...] Il avait une capacité à s'intéresser à des choses qui étaient pour des enfants beaucoup plus âgés. [...] À 12 ans, il me demandait pourquoi il ne pouvait pas participer aux élections présidentielles [...] C'est un enfant qui était en dehors de son temps. Il a toujours été décalé avec ses amis à cause de ça [...] Il avait la curiosité intellectuelle d'un enfant beaucoup plus âgé, mais à la fois il avait bien la maturité émotionnelle de l'enfant de son âge. [...] Au niveau scolaire il a une capacité qui est énorme. [...] Des facilités déconcertantes. Quand il vous dit qu'il est débordé, en une heure, il a fini tout ce qu'il avait à faire !*

[...]

Mme Dubois. *On pense à quelque chose et ça nous renvoie à autre chose et ça s'arrête jamais. C'est un cerveau qui est bouillonnant. C'est un besoin sans cesse de se nourrir, d'apprendre, d'ingurgiter des informations diverses et variées, de chercher des informations, de faire des lectures. Une curiosité. [...] Sinon, on s'ennuie [...] Et c'est épuisant. C'est difficile de se reposer. Donc il faut toujours trouver un exutoire, quelque chose qui va canaliser l'esprit, le cerveau. Ma fille, c'est le dessin. Mon fils, quand il peut il va dehors bricoler parce que ça lui décharge l'esprit.*

[...]

Mme Dubois. *On dit souvent c'est que c'est comme conduire une 2 chevaux avec une Ferrari dans la tête. C'est un peu ça.*

[...]

Mme Dubois. *On comprend tous les maux que l'on a eus sur son parcours. Mais aussi pourquoi aussi les choses m'ont toujours semblé faciles. J'ai jamais rencontré la difficulté. [...] Et je comprenais pas pourquoi j'employais sans cesse le mot m'amuser alors qu'on n'est pas censé s'amuser dans des études, dans du travail. [...] Je peux traiter énormément de sujets à la fois. Par exemple, en soldant mon poste, je me suis aperçue que j'ai dû répartir mon poste sur 5 personnes. Parce que la personne qui prenait ma suite ne pouvait pas faire tout ce que je faisais. En toute humilité. C'est là qu'on fait ces diagnostics-là. En se rendant compte que je suis capable de faire ça, ça et ça. On se rend pas compte quand on le fait. Et pourtant, ce que souvent les gens disent autour de moi c'est « Punaise ! Tout ce que t'arrives à faire c'est impressionnant ! » Alors que pour moi, ça me semblait pas. [...] Je sais que je vais plus vite que d'autres sur le raisonnement. Pour donner un exemple assez récurrent, quand mon directeur abordait un sujet, je donnais tout de suite là où il fallait aller et ça le gênait. Parce que ça allait trop vite. Je sais que je sais très bien faire ça. Je sais analyser. Je sais prendre l'ensemble des éléments et en faire vite une synthèse. J'ai cette capacité-là. Mais ça veut pas dire que je suis plus intelligente que d'autres. C'est ça que je veux dire. On a cette différence-là qui est une*

vraie richesse dans la mesure où on peut l'exploiter. Mais ça peut être difficile à vivre quand on est enfermé dans quelque chose qui nous permet pas de nous épanouir.

(M. Delors : Bac + 2, Chef d'entreprise ; Mme Dubois : Bac + 3, Responsable d'une agence d'accompagnement à l'emploi ; Martin Delors : 20 ans, 3e année d'école d'ingénieur, Catégorisé HPI en Terminale à 17 ans ; Ninon Delors : 16 ans, 1^{re}, Catégorisé HPI en 4^e à 13 ans)

La catégorisation de HPI a ainsi plus de probabilités de subvenir dans des familles qui sont disposées à recourir à des *stratégies scolaires*. Et qui dispose de ce pouvoir, loin d'être partagée par toutes les familles⁸⁷, d'améliorer les conditions de scolarisation de leurs enfants. Preuve que ce diagnostic d'EIP fonctionne souvent comme une stratégie scolaire, en dépit des discours pathologisant sur le HPI, cette catégorisation est plutôt souhaitée par les parents. Comme en atteste l'exemple de Lola Roche, non seulement les parents sont prêts à fortement se mobiliser (notamment financièrement) pour que leurs enfants puissent être catégorisés comme HPI, mais ils sont prêts à retester leurs enfants quand le premier résultat n'est pas positif. Ils éprouvent par ailleurs souvent un certain contentement à savoir leurs enfants HPI. Comme le montrait déjà l'exemple de la famille Meyer, ils mobilisent la catégorisation de HPI, puis la mettent de côté voire l'oublient, au gré de leur volonté d'intervenir sur l'ordre scolaire ordinaire. Si, comme nous l'avons vu plus haut, Mme Relave affirme avoir conduit sa fille chez un psychologue pour un test de QI « sous pression » des parents d'élèves qui ne cessaient de lui affirmer que Maya est HPI, il semble toutefois que ce soit aussi et peut être surtout en prévision d'améliorer les conditions de scolarisation de sa fille dans le secondaire. M. Hautot et Mme Relave gardent en effet un souvenir un peu amer de leur propre scolarité, surtout au collège, « *pire période de [leur] vie* ». Rencontrant beaucoup de facilités avec les apprentissages scolaires, ils se sont « *beaucoup ennuyés à attendre que les autres comprennent* ». Ils regrettent d'avoir dû masquer leur intérêt pour l'apprentissage et pour l'école parce qu'« *au collège on avait pas le droit de dire que l'école c'était bien* », ou d'avoir dû faire « *exprès de se freiner en classe* », de « *lever le pied* », de « *ne pas répondre à une ou deux questions aux interros* » pour ne pas subir les moqueries des autres élèves. Ils éprouvent une forte *méfiance et défiance* envers le système scolaire, avec « *ses classes surchargées* », qui empêche notamment aux enseignants d'avancer dans le programme scolaire avec les élèves qui font preuve de bonne volonté scolaire et de facilités. Ayant scolarisé leur fille âgée de 6 ans depuis sa rentrée de maternelle dans une école privée hors contrat Montessori (qui offre la possibilité à leur fille d'avancer à son rythme dans les apprentissages), ils réfléchissent déjà à échapper au collège ordinaire. Or, ils ont dans leur connaissance une famille qui a placé leurs enfants dans un collège pour EIP en Suisse. L'analyse statistique de Wilfried Lignier montre enfin que les catégorisations ont tendance à se multiplier au printemps, période où se posent les questions d'orientation, d'éventuel saut de classe ou redoublement, de choix d'un établissement scolaire pour l'année scolaire suivante⁸⁸. Elle montre également que les diagnostics de « *précocité intellectuelle* » ainsi que les demandes d'aménagements de la scolarité des parents au nom de celles-ci sont plus fréquents en maternelle et en primaire que dans le secondaire où il existe davantage de possibilités de *différenciation scolaire* (en obtenant les meilleures notes dans des épreuves significatives, en

⁸⁷ Agnès van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

⁸⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p. 332.

accédant aux meilleures classes et aux meilleures filières, en obtenant des diplômes de prestige) et où les parents peuvent donc avoir recours à des stratégies scolaires plus « classiques » pour améliorer la scolarité de leurs enfants⁸⁹.

Conclusion :

Le travail de Wilfried Lignier montre que la catégorisation de HPI a plus de chance de survenir dans des familles plutôt situées du côté du pôle économique du haut de l'espace social et qui ont un garçon qui rencontre des difficultés scolaires qui ne font toutefois pas de lui un enfant considéré comme en « échec » scolaire. Elle a plus de chance de survenir dans des familles qui ont les ressources de se mobiliser pour les difficultés de leurs enfants, mais également d'user de stratégies scolaires pour améliorer leurs conditions de scolarisation. Si la sociologie peut étudier le HPI en s'intéressant aux conditions sociales de possibilités de la catégorisation d'enfants comme EIP, ce premier chapitre permet de constater que certaines d'entre elles ont déjà été mises en évidence. Toutefois, pour que des enfants puissent être catégorisés comme EIP il ne suffit pas que la catégorie d'enfant « surdoué » existe et ait atteint une certaine légitimité et popularité dans notre pays, que des psychologues acceptent de faire passer des tests de QI des enfants et de les catégoriser comme HPI et que des parents conduisent leurs enfants dans un cabinet de psychologue pour un test de QI. Il faut encore que des enfants puissent obtenir un score de QI très élevés à un test d'« intelligence » et faire donc preuve d'une certaine « excellence » culturelle et intellectuelle. Or, cela est loin d'être le cas de tous les enfants qui sont soumis à un test psychométrique. Selon une psychologue en libéral spécialisée dans la catégorisation d'EIP rencontrée par Wilfried Lignier, environ un enfant sur deux qui se présente dans son cabinet peut être déclaré HPI⁹⁰. Selon Mme Gilbert, cette ancienne psychologue scolaire que nous avons nous-mêmes rencontrée, dans certaines écoles primaires où elle a exercé, situées plutôt « dans des secteurs très défavorisés », les bilans psychométriques qu'elle faisait passer à ses élèves ne la conduisaient quasi jamais à conduire à du HPI. Faisant le bilan devant nous des évaluations psychotechniques qu'elle a réalisées lors de sa dernière année d'exercice en tant que psychologue scolaire « dans une école d'une ville huppée », elle observe qu'elle a conclu à du HPI dans près de 25 % des cas. Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur cette corrélation que l'on peut établir entre score de QI et origine sociale. Ce que nous voulons démontrer ici c'est que, quelle que soit l'origine sociale des enfants, ils ne sont qu'en minorité catégorisée comme HPI lorsqu'ils sont soumis à un test d'« intelligence » (malgré la tendance des psychologues à se montrer arrangeants). C'est pourquoi nous proposons d'approfondir l'analyse des conditions sociales de la catégorisation d'enfants en tant qu'EIP dans cette thèse en mettant en évidence les conditions sociales de possibilités de l'obtention par des enfants d'un haut score de QI à une évaluation psychométrique, en étudiant la socialisation à l'œuvre dans ces familles.

⁸⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 308-309.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 136.

Chapitre 2

Des tests d'« intelligence » tramés par des logiques scolaires

La sociologie, qui s'intéresse aux faits sociaux¹ n'a pas pour rôle de se prononcer sur des dimensions innées ou génétiques de l'individu, ni les outils pour le faire. Si l'on en croit les discours sur le HPI et plus largement sur l'« intelligence » faisant de la « (haute) intelligence » une propriété individuelle « indépendante de tout investissement éducatif », « que l'individu peut ou non développer » ou « exploiter », la sociologie devrait se contenter de mettre en évidence les conditions sociales de sa détection. Toutefois, un enfant est déclaré comme étant un EIP si et seulement s'il a obtenu un score très élevé à un test d'« intelligence ». Plus précisément, les psychologues parlent généralement de HPI à partir d'un score de QI de 130, limite construite par convention. Non pas que les psychologues aient observé un changement dans les traits caractéristiques ou la trajectoire scolaire et sociale des enfants à partir du moment où ils atteignent ce score², mais parce qu'à partir de cette limite, les enfants ont un QI supérieur à 97,5 % des enfants du même âge ou, pour le dire autrement, représentent 2,5 % des sujets d'une même classe d'âge ayant les meilleurs scores au test³. Tous ne reconnaissent d'ailleurs pas cette limite de 130. L'association MENSA⁴ préfère ainsi parler de HPI à partir d'un score de QI de 132 tandis que les associations françaises pour enfants « précoces », sous l'influence de Jean-Claude Terrassier, défendent l'idée qu'un enfant peut être considéré comme « surdoués » à partir d'un score de QI de 125. La fixation de ce seuil diverge puisqu'elle détermine le nombre d'enfants concernés par la « précocité ». En fixant le seuil à 125, 400 000 enfants et adolescents sont potentiellement « surdoués » en France selon les chiffres de George Bléandou⁵. Moins si l'on fixe le seuil à 130 voire à 132. On déduit ainsi la présence chez un enfant d'un « potentiel intellectuel supérieur » « indépendant de tout investissement éducatif » à partir de sa performance dans des épreuves psychométriques. Or, contrairement à ce qu'ont pu affirmer certains psychométriciens qui soutiennent que le QI mesuré par les tests d'« intelligence » est une mesure de l'« intelligence » « innée », le résultat au test de QI dépend de logiques sociales et est, de ce fait, bel et bien un fait social dont le sociologue peut mettre en avant les conditions sociales de possibilités. Notamment parce que, comme nous allons le voir, les tests d'« intelligence » sont tramés par des logiques scolaires. Nombre de psychologues et de sociologues qui se sont intéressés aux tests d'« intelligence » soulignent le manque de précisions données par les concepteurs des évaluations psychométriques sur la manière dont ils ont construit leurs tests, sur leur conception de ce qu'est l'« intelligence » ou encore sur pourquoi ils constitueraient de bonnes évaluations de l'« intelligence ». Ce manque de détails, s'il participe à entretenir l'*illusion* que les tests

¹ Émile Durkheim *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1981 (1893).

² C'est pourquoi ils décrivent des caractéristiques parfois contradictoires chez les « surdoués », comme nous l'avons vu au précédent chapitre.

³ Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, *op. cit.*, p. 35.

⁴ Association internationale de personnes « surdouées ».

⁵ George Bléandou, *Les enfants intellectuellement précoces*, *op. cit.*

d'« intelligence » mesureraient uniquement une « intelligence » « innée », nous oblige à réaliser un travail de décomposition des tests d'« intelligence » pour démontrer les logiques sociales dont ils sont porteurs. Il existe aujourd'hui plusieurs évaluations psychométriques des capacités intellectuelles individuelles. Dans ce chapitre nous allons nous concentrer sur l'analyse d'un test d'« intelligence » bien particulier, les échelles d'intelligence de Wechsler, qui regroupent trois tests différents : le WPPSI (*le Wechsler preschool and primary scale of intelligence*) destiné aux enfants de deux ans et demi à sept ans ; le WISC (*le Wechsler intelligence scale for children*), pour les enfants de six à dix-sept ans, et le WAIS (*le Wechsler Adult Intelligence Scale*) pour les adolescents et adultes. Ces tests sont en effet aujourd'hui les instruments de mesure de l'« intelligence » les plus populaires et les plus utilisés dans le monde. Toutes les personnes enquêtées pour cette thèse ont été catégorisées « surdouées » après avoir été soumises à un des tests des Échelles de Wechsler. Plus précisément nous allons surtout décomposer dans ce chapitre le WISC dans sa version IV (sachant qu'une version V est récemment sortie) qui est le test que le plus grand nombre des enquêtés de cette thèse ont passé. Nous évoquerons également le tout premier test d'« intelligence » créé, l'Échelle Métrique d'Intelligence (l'EMI) d'Alfred Binet et Théodore Simon, puisque celui-ci a fortement déterminé les tests d'« intelligence » ultérieurs, dont les Échelles de Wechsler.

I. Évaluer et hiérarchiser des individus

1. Évaluation de la performance à une myriade d'épreuves

Lorsque le psychologue Alfred Binet tente pour la première fois de mesurer l'« intelligence » d'enfants, il se tourne vers la méthode alors en vigueur à son époque : la craniométrie. Ainsi, à la fin du XIXe siècle, avec l'aide du médecin Théodore Simon, il mesure les crânes de près de 230 élèves qu'il met en relation avec l'avis des maîtres sur leur niveau d'« intelligence » ou encore compare les mensurations du crâne des enfants « normaux » et des enfants « retardés » internés dans un hospice. Il ne trouve toutefois aucune corrélation significative entre « intelligence » et volume de la tête. Au bout de trois années et cinq études, il est forcé de conclure que l'anthropométrie est inutilisable pour juger de l'« intelligence » des individus. Certains de ses collègues psychophysiciens de l'école de Wundt et Fechner se réclamant de l'*associationnisme*, un paradigme qui postule que les sens et les perceptions sont la base des processus mentaux et donc de l'« intelligence », ont développé les premiers *mental tests* évaluant l'acuité sensorielle des individus dans l'optique d'évaluer l'« intelligence ». Selon Alfred Binet, si ces derniers n'ont pas rencontré plus de succès que lui dans la mesure de l'« intelligence » c'est parce que la psychologie de l'« intelligence » ne doit pas s'intéresser aux processus élémentaires que sont, par exemple, l'acuité visuelle, auditive ou le temps de réaction, mais aux processus mentaux supérieurs tels que la compréhension, le raisonnement, la mémoire, l'attention, etc. Selon lui l'« intelligence » se manifeste en effet dans l'adaptation à des situations nouvelles, dans la résolution de problèmes, ou encore dans l'efficacité dans de multiples tâches intellectuelles. D'autres psychophysiciens ont par ailleurs établi que certaines questions posées à un sujet peuvent provoquer la mise en jeu de ces facultés mentales supérieures dont l'efficacité se traduit alors dans la qualité des réponses aux questions. S'inspirant de ces travaux, mais aussi du fonctionnement du système scolaire, lorsqu'Alfred

Binet est chargé par le ministère de l'Instruction publique de mettre au point un outil scientifique pour identifier les enfants en « difficulté » scolaire dont l'« intelligence » est trop « limitée » pour qu'ils restent dans l'école ordinaire (Chapitre 1), il a alors l'idée d'évaluer *indirectement* l'« intelligence » des écoliers en évaluant leurs performances ou résultats, facilement objectivables, dans des petites épreuves dont on peut supposer qu'elles font appel à la mémoire, au jugement, au raisonnement, etc. c'est-à-dire à des facultés qui sont selon lui constitutives de l'« intelligence », et donc dans des épreuves dont on peut supposer qu'elles font intervenir l'« intelligence »⁶. Convaincu donc que l'« intelligence » est une aptitude de l'individu unique, globale et générale qui se compose toutefois d'une constellation d'aptitudes intellectuelles particulières (la compréhension, le raisonnement, la mémoire, l'attention, etc.), mais qui se manifeste aussi dans des situations très diverses et dans de multiples tâches intellectuelles, le test doit, selon Alfred Binet, pour être une « bonne » mesure de celle-ci, se composer d'un nombre élevé d'épreuves différentes. Il déclare ainsi « peu importe les tests pourvu qu'ils soient nombreux » et fait en sorte que son échelle soit un amas hétéroclite d'activités diverses. Il précise que la performance à une épreuve particulière, prise indépendamment de la performance à toutes les autres, n'a pas beaucoup de signification et que seul le score de performance globale à toutes les épreuves, en ce qu'il reflète la capacité globale des individus à résoudre un ensemble de problèmes (notamment intellectuels) dans un espace de temps limité, est une « bonne » mesure de l'« intelligence »⁷. C'est ainsi que la première mesure jugée satisfaisante de l'« intelligence », l'EMI (1905) se retrouve être un test composé de différentes épreuves.

David Wechsler, pour qui « l'intelligence est la capacité générale qu'à un individu de comprendre et de maîtriser le monde qui l'entoure » est d'accord avec Alfred Binet pour dire que l'« intelligence » dépend d'un ensemble de processus cognitifs complexes. Il estime, en outre, que l'« intelligence » réside plus dans la façon dont les différentes fonctions cognitives sont orchestrées que dans l'efficacité de telle ou telle fonction élémentaire. C'est pourquoi lorsqu'il met au point son propre test d'« intelligence », les Échelles de Wechsler, bien des années plus tard, il garde l'idée d'Alfred Binet d'évaluer l'« intelligence » par un score de performance globale dans un ensemble d'épreuves diverses et variées dont on suppose qu'elles mettent en jeu les processus cognitifs qui composent l'« intelligence » et sont représentatives de l'ensemble des tâches intellectuelles qui, dans la vie réelle, mettent en jeu l'« intelligence ». Il affirme ainsi que « la seule chose que nous puissions demander à une échelle d'intelligence est qu'elle mesure des domaines suffisants de l'intelligence pour nous permettre de l'utiliser comme index fiable de la capacité globale de l'individu »⁸. Il reprend certaines des épreuves déjà présentes dans l'EMI et dans l'adaptation américaine de l'EMI, le Stanford-Binet. Trouvant néanmoins dans ces derniers le poids du langage et de la verbalisation trop importante, il ajoute des épreuves dites de *performance* dans lesquelles la capacité à résoudre

⁶ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 29.

⁷ Jean-Luc Bernaud, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 16.

⁸ Jacques Grégoire, « L'évaluation de l'intelligence en question », in Martine Fournier et Roger Lecuyer, *L'intelligence de l'enfance*, Paris, Éditions Sciences humaine, coll. « Petite bibliothèque, 2009, p.78-106, p. 82.

l'école également, leur performance à l'ensemble de ces évaluations est alors synthétisée par un indice chiffré unique : le QI à l'instar des « moyennes » générales et par matière.

2. Hiérarchiser les individus du même âge les uns par rapport aux autres

Confrontés à un test d'« intelligence », les enfants se retrouvent également, comme dans certaines situations scolaires, comparés et hiérarchisés par rapport à des enfants du même âge. On l'a dit, Alfred Binet invente l'EMI dans le but de détecter, dans un contexte d'instauration de l'école obligatoire, parmi les enfants en difficulté à l'école, les enfants « anormaux », devant être retirés de l'école ordinaire et scolarisés dans des écoles spéciales (les classes de perfectionnement). S'il pense mesurer *indirectement* l'« intelligence » des enfants via leur performance dans une série d'épreuves, il n'est toutefois pas en mesure d'établir quelles sont les performances dans ces épreuves qui doivent permettre de conclure à une « intelligence normale » ou bien à une « intelligence déficiente » (et aux différents degrés de « déficience »). Par ailleurs, il estime que si ces collègues psychophysiologistes associationnistes ont échoué dans leur tentative de mesure de l'« intelligence » c'est aussi parce qu'ils ont eu l'« ambition folle » de vouloir mesurer directement l'intensité des phénomènes psychiques. S'inspirant ici encore du système scolaire, et plus précisément des pratiques de classement des instituteurs, Alfred Binet propose d'ordonner les individus selon leurs performances au test et de détecter les « anormaux » parmi ceux qui ont le moins bien réussi dans les épreuves. Partant du postulat que l'« intelligence » est une propriété individuelle (en partie) quantifiable, il estime en effet que la « quantité d'intelligence » des individus peut se prêter à un classement par ordre de grandeur sur une échelle linéaire et unimodale, qu'il est possible de hiérarchiser les individus selon leur plus ou moins grande « quantité d'intelligence ». Mais surtout, s'inspirant de la conception du normal et du pathologique de Claude Bernard selon laquelle le pathologique est une variation quantitative du normal, il pense l'« idiotie » (plus ou moins prononcée) comme la série des degrés inférieurs de l'« intelligence » (contre les aliénistes de l'époque qui proposent de diagnostiquer l'« idiotie » grâce à des tableaux cliniques prenant en compte tous les symptômes observables chez les « idiots »). Alfred Binet est en effet à l'origine d'une conception (toujours en vigueur aujourd'hui) gradualiste de l'« intelligence » comme une fonction générale dont il existe plusieurs états hiérarchiques (l'« idiotie », « l'intelligence normale », et l'« intelligence supérieure »)¹¹. Jouant ainsi sur l'interprétation du concept de mesure pour son test, il fait valoir que « pour les besoins de la pratique, l'ordination hiérarchisée des niveaux d'intelligence sera équivalente à une mesure »¹² (tout en affirmant clairement que l'EMI ne permet pas de mesurer, au sens mathématique ou physique, l'« intelligence » — ce qu'il estime impossible — et qu'elle ne débouche que sur une « appréciation » de l'« intelligence »¹³).

¹¹ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 21.

¹² Alfred Binet et Théodore Simon, « À propos de la mesure de l'intelligence », *L'Année psychologique*, 1905. Cité par Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 22.

¹³ Olivier Martin, « Premières mesures de l'intelligence. Le test Binet-Simon », in Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L'intelligence de l'enfant*, Paris, Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009., p.57-66, p. 63.

Cette « ordination hiérarchisée des niveaux d'intelligence » doit dès lors prendre en compte les âges des enfants. En effet, selon Alfred Binet, si les résultats scolaires ne constituent pas de bons indicateurs de l'« intelligence » des élèves, c'est entre autres parce qu'ils peuvent ériger en premier de la classe un « débile » avec plusieurs années de retard en « réussite » scolaire simplement parce qu'il a redoublé des classes. Il est vrai qu'au moment où Alfred Binet invente le tout premier test d'« intelligence », c'est-à-dire à la fin du XIXe siècle, il est plus fréquent qu'aujourd'hui que des élèves soient scolarisés en classe (et donc comparés) avec des élèves plus jeunes ou plus âgés. Tout au long du XXe siècle, un renforcement global de l'ordre temporel de l'institution scolaire a lieu, des politiques réduisant les pratiques de redoublement et de saut de classe et faisant en sorte que les élèves soient davantage scolarisés dans le niveau correspondant strictement à leur âge biologique¹⁴. Toutefois, ce rassemblement des élèves du même âge dans des mêmes classes « était en germe, dès l'origine, dans la rationalisation pédagogique portée par l'invention de la forme scolaire¹⁵. » En effet, tant que l'enseignement des enfants était individuel comme dans les écoles médiévales, chaque enseignant pouvait réaliser des travaux correspondant à ses « capacités » et connaissances et aller à son rythme, les classes pouvaient donc regrouper des individus de « niveaux » différents. À partir du moment où l'enseignement devient simultané, il devient nécessaire qu'il soit accessible à tous et donc nécessaire de regrouper les élèves en groupes (classes) de niveau relativement homogènes¹⁶. Si les classes regroupent des enfants du même âge, c'est notamment parce que l'on considère que ces derniers sont au même stade de leur développement cognitif, qu'ils ont les mêmes capacités intellectuelles et qu'ils peuvent donc accéder aux mêmes apprentissages. Le système scolaire repose en effet sur une conception chronologiquement normée de l'enfance selon laquelle les propriétés affectives, psychologiques et intellectuelles de l'enfant sont étroitement liées à son âge et qui associe étroitement un âge biologique et un niveau cognitif. Jean-Claude Croizet et Mathias Millet insistent sur le fait que l'essor et la diffusion des connaissances en psychologie du développement, notamment d'inspiration piagétienne, ont fortement contribué à l'imposition de cette conception à l'école (et donc à cette « organisation différenciée des apprentissages scolaires par niveau et par âge définissant des temps de passage dans les acquisitions scolaires, établissant la division des élèves entre les secteurs et les paliers du cursus scolaire¹⁷»). Il n'est donc pas surprenant qu'elles soient également au fondement des tests psychométriques d'« intelligence ». On peut le voir dans la

¹⁴ « Les données produites par le ministère de l'Éducation montrent que, de 1960 à 1999, la part des élèves ayant cinq ans ou moins au CP (c'est-à-dire une année d'avance ou davantage) est passée de 20,1 % à 1,3 %. Sur la même période, la part des élèves en avance au CM2 est quant à elle passée de 8,9 % à 2,5 %. Cette forte diminution doit être mise en relation avec l'évolution symétrique du retard scolaire sur cette période : en 1960, pas moins de 22,1 % des élèves de CP étaient en retard, contre 7,1 % en 1999 ; de même, alors qu'une majorité d'élèves de CM2 étaient en retard en 1960 (52 %), seulement 19,5 % l'étaient en 1999. »

Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 318.

¹⁵ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ? La maternelle un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016, p. 138.

¹⁶ Christophe Joigneaux, *Des processus de différenciation à l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, thèse de doctorat en science de l'éducation sous la direction de Jean-Yves Rochex, université Paris-VIII, 2009, p. 79.

¹⁷ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables*, op. cit., p. 138-139.

manière dont Alfred Binet et Théodore Simon ont élaboré les items des épreuves du tout premier test d'« intelligence » : ils soumettent à un échantillon d'élèves des items pour chaque épreuve qu'ils ont mise au point et retiennent un item comme représentatif de l'âge X s'il donne lieu à un échec chez la plupart des enfants de X-1 ans, s'il est réussi par presque tous ceux de X+1 ans et possède un taux de réussite de l'ordre de 50 % chez les enfants de X ans¹⁸.

Alfred Binet et Théodore Simon mettent ainsi au point des items pour chaque épreuve pour chaque âge de 3 à 13 ans, sélectionnant les items qui départagent le plus nettement les enfants d'un certain âge des enfants plus jeunes ou plus âgés. Ils obtiennent une cinquantaine d'items de difficultés croissantes. Dès lors, l'EMI en ce qu'elle est composée d'ensembles d'items caractéristiques de différents âges permet ainsi de calculer l'« âge mental » des élèves à partir de leurs échecs et réussites aux différents items. L'enfant commence le test par les items de l'âge le plus jeune et poursuit la série jusqu'à ce qu'il ne puisse plus accomplir les tâches demandées. L'âge associé aux dernières épreuves qu'il réussit devient son « âge mental ». Un élève qui obtient un « âge mental » de 5 ans à l'EMI a ainsi réussi les items caractéristiques de l'âge de 5 ans, mais a échoué aux items caractéristiques de l'âge de 6 ans¹⁹. À l'origine ainsi du concept d'« âge mental », Alfred Binet établit qu'un élève qui obtient un « âge mental » équivalent à son âge chronologique (et qui a donc réussi les items qui ont été réussis par 50 % des enfants du même âge, par tous les enfants plus âgés que lui d'un an, mais auxquels échouent la plupart des enfants plus jeunes que lui d'un an lors de l'élaboration du test) est un élève « à l'heure » qui a un développement intellectuel « normal ». Un élève dont l'« âge mental » est différent de son âge chronologique, dont les performances intellectuelles à l'EMI ne correspondent pas à la moyenne de celles des enfants de son âge est un élève qui s'« écarte de la norme ». Lorsque son « âge mental » est supérieur à l'âge chronologique, l'élève est considéré « supérieur intellectuellement ». En revanche lorsqu'il a un âge mental inférieur à son âge chronologique c'est un élève en « retard intellectuel », un « débile »²⁰. À la mort d'Alfred Binet, un psychologue allemand, Wilhelm Stern (1871-1936), a l'idée d'exprimer les résultats à l'EMI sous forme d'un rapport entre l'« âge mental » et l'âge chronologique (multipliée par 100 pour éviter la décimale), inventant dès lors le concept de quotient intellectuel (QI), qui se veut être un indice de la « vitesse du développement ». Ainsi, un enfant âgé de 10 ans ayant un « âge mental » de 12 ans se voit attribuer un QI de $(12/10) \times 100 = 120$. Le QI est égal à 100 pour les enfants « à l'heure », supérieur à 100 pour les enfants « en avance » et inférieur à 100 pour les enfants « en retard ». Plus le QI s'éloigne de 100 dans un sens ou dans l'autre, plus les enfants sont considérés comme étant « en avance » ou « en retard »²¹.

¹⁸ Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, op. cit., p. 9.

¹⁹ Plus précisément, chaque item réussi accréditait le score de l'élève de quelques mois. Plus l'item était difficile plus il apportait de « mois ». Par exemple, l'échelle comportant 4 items caractéristiques de l'âge de mental de 4 ans, la réussite de chacun de ces items rapportait à l'élève 3 mois. L'âge mental était obtenu en additionnant ainsi les mois des items réussis.

²⁰ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », op. cit., p. 31-32.

²¹ Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, op. cit., p. 10-11.

Quelques décennies plus tard, au moment d'établir son propre test, David Wechsler ne souhaite plus exprimer le résultat final du test sous la forme d'un quotient entre l'« âge mental » et l'âge chronologique²². En effet, on l'a déjà dit, il souhaite pouvoir évaluer l'« intelligence » d'adultes. Or, selon les psychologues, le QI Stern et la notion d'« âge mental » se révèlent particulièrement inadaptés à la mesure de l'efficacité intellectuelle des adultes, puisque si l'on peut attribuer à un enfant de 10 ans un « âge mental » de 12 ans, il est très étrange de dire d'un adulte de 45 ans qu'il a un « âge mental » de 52 ans, et ce parce que le développement, s'il ne s'arrête pas après l'adolescence, change de rythme et de nature à l'âge adulte²³. Par ailleurs, le QI Stern a pour inconvénient de mettre sur le même plan un même décalage entre l'« âge mental » et l'âge biologique à tout âge, alors que sa signification varie selon l'âge du sujet (par exemple, un retard d'un an à 5 ans n'a pas la même signification que le même retard pour un enfant de 14 ans²⁴). David Wechsler décide ainsi de ne plus associer les items à un âge et d'établir différemment le QI. Concrètement, au moment de son élaboration, le test est soumis à un échantillon représentatif d'individus puis les scores totaux sont étalonnés²⁵, ou normalisés de sorte que la distribution de l'ensemble des scores totaux au test (et de chaque épreuve) pour chaque classe d'âge ait une moyenne de 100 et un écart type de 15, et suive, de fait, une distribution de Laplace-Gauss, une distribution normale, dont la représentation graphique est une courbe en cloche symétrique. Ainsi, compte tenu des propriétés de la loi Normale, un QI de 115 signifie que 16 % des individus qui ont le même nombre d'années et de mois ont obtenu lors de la phase d'étalonnage un score supérieur au test et 84 % un score inférieur. Un QI de 100 signifie qu'il y a autant de personnes ayant obtenu un score total plus élevé que plus faible. Un QI total de 115 obtenu par un individu aux Échelles de Wechsler va dès lors être interprété comme indiquant que l'individu est « capable de performances intellectuelles » que seuls 16 % des individus de son âge témoignent, comme « surpassant intellectuellement » 84 % des individus du même âge, et donc comme étant porteur d'une « intelligence supérieure ». Un QI total de 85 à 115 obtenu par un individu aux Échelles de Wechsler va être interprété comme indiquant que l'individu est « capable de performances intellectuelles situées dans la moyenne » et comme indiquant qu'il est porteur d'une « intelligence normale »²⁶ :

²² Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, *op. cit.*, p. 50.

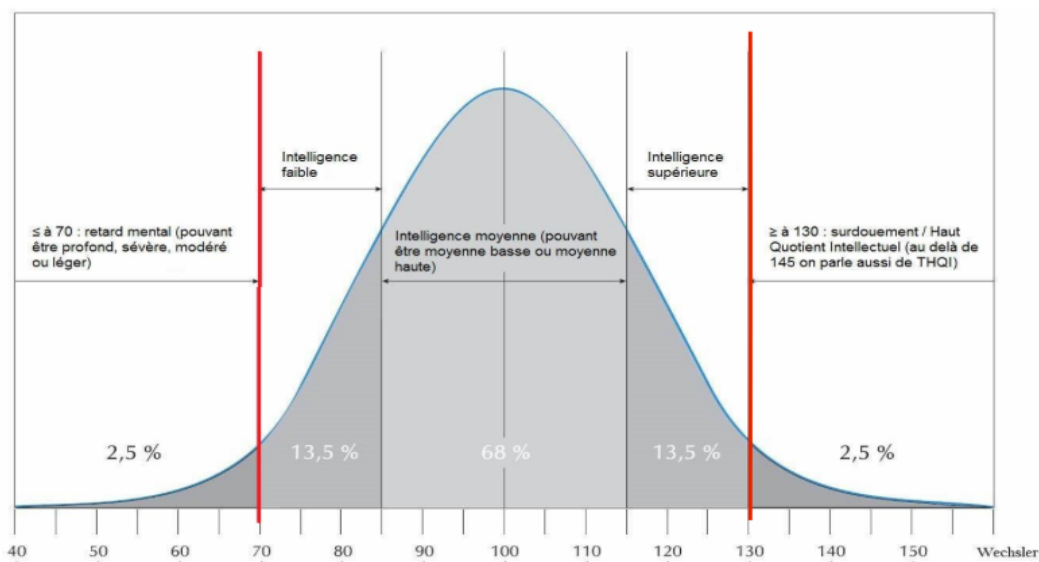
²³ *Ibid.*, p. 34-35.

²⁴ Jean-Luc Bernaud, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 63.

²⁵ L'étalonnage du WISC-IV a été réalisé sur un échantillon représentatif de 1 103 sujets âgés de 6 ans à 16 ans 11 mois. L'échantillon a été constitué en tenant compte de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille et de la densité démographique du lieu de résidence (en se basant sur les données du Recensement général de la population française de 1999), de l'âge, du sexe et de la répartition dans sept régions de la France métropolitaine. La récolte des données d'étalonnage a été réalisée entre avril et décembre 2004.

Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Propriétés métriques du WISC-IV », in Jacques Grégoire, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*, Mardaga, 2009, p. 149-185, p. 152.

²⁶ <https://les-tribulations-dun-petit-zebre.com>



Comme l'a notamment montré le chercheur néo-zélandais James Flynn, les performances dans les tests de QI des différentes classes d'âges et générations évoluent dans le temps dans le sens où le QI moyen des Occidentaux augmente progressivement depuis la Seconde Guerre mondiale (l'« effet Flynn »)²⁷. Cette nouvelle manière d'établir le QI oblige dès lors les psychométriciens à régulièrement réétalonner le test pour qu'il y ait toujours 16 % de l'échantillon lors de l'étalonnage du test qui aient un score de QI inférieur à 85 (et puissent être catégorisés comme étant en « retard mental » ou comme ayant une « intelligence faible »), 68 % de l'échantillon qui aient un score compris entre 85 et 115 (et puissent être considérés comme ayant une « intelligence normale ») et 16 % de l'échantillon qui aient un score supérieur à 115 (et puissent être considérés comme ayant une « intelligence supérieure »). Si bien que des personnes qui ont pu dans le passé, dans une ancienne version du test, avoir un score de 130 et être considérées comme « surdoués » ne le seraient peut-être pas aujourd'hui, dans la version actuelle du test (tout comme des personnes aujourd'hui considérés comme en étant en « retard mental » ne l'aurait pas été hier).

Avec cette nouvelle façon de concevoir le QI, on comprend que le test d'« intelligence » de Wechsler peut déboucher sur le calcul de plusieurs QI. Plus précisément, nous avons vu que dès sa création, le test de Wechsler se divise en deux parties : une partie « verbale » et une partie dite de « performance ». Les Échelles de Wechsler permettent donc, au départ, en plus du calcul d'un QI global, le calcul de QI verbal et un score de QI de performance²⁸. Aujourd'hui c'est 4 QI ou indices factoriels censés mesurer l'efficacité de l'individu dans 4 facettes du fonctionnement intellectuel que le test de Wechsler permet d'établir²⁹. L'Indice de Compréhension Verbale (calculé à partir des épreuves Similitude, Vocabulaire, Compréhension, Information et Raisonnement verbal) (censé mesurer les capacités de conceptualisation et de raisonnement verbal, de compréhension de l'environnement et

²⁷ Jacques Grégoire, « L'évaluation de l'intelligence en question », *op. cit.*, p. 92.

²⁸ Jean-Luc Bernaud *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 76-77.

²⁹ Jacques Grégoire, « L'évaluation de l'intelligence en question », *op. cit.*, p. 90.

d'adaptation sociale, le niveau des acquisitions, l'étendue et la précision du vocabulaire), l'Indice de Raisonnement Perceptif (calculé à partir des épreuves Cubes, Identification de Concepts, Matrice, Complément d'image) (censé évaluer la mise en acte pratique de l'intelligence dans la résolution de problème et la capacité de mobiliser ses ressources cognitives face à des situations nouvelles, les capacités perceptives, l'organisation et la représentation dans l'espace, les capacités d'analyse et de raisonnement abstrait), l'Indice de Mémoire de Travail (calculé à partir des épreuves Mémoires des chiffres, Séquences Lettres-chiffres, Arithmétique) (censé évaluer la capacité de l'enfant à conserver pour un temps très court des informations en mémoire, et à manipuler mentalement ces informations) et, enfin, l'Indice de Vitesse de Traitement calculé à partir des épreuves Code, Symboles et Barrage) (censé mesurer l'aptitude de l'enfant à traiter rapidement et séquentiellement les informations visuelles simples)³⁰.

Le score total obtenu à l'issue des Échelles de Wechsler garde ainsi le nom de « quotient intellectuel » par commodité, du fait de la popularité du sigle, bien qu'il n'ait plus rien d'un quotient. Contrairement au QI Stern-Binet, le QI Wechsler n'est également plus interprété comme informant sur la « vitesse de développement » de l'individu, David Wechsler supprimant en effet la référence à un « âge mental ». Pour autant, le QI Wechsler demeure tout comme le score total de l'EMI une mesure *relative* de l'« intelligence ». Dans les deux cas, la performance du sujet au test est située et évaluée et par rapport aux individus d'une même classe d'âge et est interprétée comme indiquant la position du sujet sur un axe unilinéaire représentant la « quantité d'intelligence » qui va de l'« idiotie », à l'« intelligence supérieure » en passant par l'« intelligence normale »³¹. Dans les deux cas, le test ne mesure pas une « intelligence » en soi, mais des écarts d'« intelligence ». Dans la lignée d'Alfred Binet, David Wechsler apparaît considérer lui aussi que l'ordonnancement des individus équivaut à une mesure, que l'« intelligence » est une « propriété individuelle quantifiable » et que l'« intelligence normale », l'« arriération », l'« idiotie » sont des « degrés hiérarchiques d'intelligence ». Il s'appuie sur une conception de l'individu selon laquelle il existe des hiérarchies entre les êtres humains, et en l'occurrence une hiérarchie d'« intelligence ». hiérarchie qui ne peut disparaître puisqu'on la mesure avec des outils permettant de la faire exister. Conception que l'on retrouve à l'école, qui est au fondement de et entretenue par toutes les pratiques scolaires de classement, mais aussi plus simplement d'évaluations chiffrées des élèves. En effet, à partir du moment où les élèves sont notés, cela implique qu'ils peuvent être classés les uns aux autres par rapport à leur acquisition des aptitudes associées à leur classe d'âge et classe scolaire.

3. Sanctionner positivement la *vitesse* et l'*avance*

À l'école où cette norme chronométrique qui associe étroitement un âge, un niveau cognitif et une classe scolaire s'est imposée, on attend des élèves qu'ils acquièrent certaines

³⁰ Jacques Grégoire, « L'évaluation de l'intelligence en question », *op. cit.*, p. 98-99.

³¹ Jean-Luc Bernaud, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 60.

compétences et connaissances à un certain moment dans leur scolarité, à un certain niveau scolaire, à un certain âge. Il ne suffit pas de réussir à apprendre pour réussir son apprentissage, encore faut-il apprendre ce que l'on doit apprendre dans les temps. Jean-Claude Croizet et Mathias Millet constatent alors que, dans ce contexte, la rapidité avec laquelle les élèves peuvent acquérir les apprentissages scolaires et donc l'avance qu'ils peuvent témoigner dans l'acquisition des savoirs scolaires (vis-à-vis des autres élèves et donc des normes scolaires), mais également la rapidité dont ils peuvent faire preuve en classe (à participer, à répondre aux questions, à réaliser exercices ou évaluations scolaires) est devenue un indice pour l'équipe éducative de « facilité », d'« intelligence ». Et dire d'un enfant qu'il est « rapide », « en avance », est une sanction scolaire positive. Symétriquement, la lenteur de certains élèves et le retard qu'ils peuvent manifester dans l'acquisition apprentissage scolaire, mais également la lenteur dont ils peuvent faire preuve en classe est devenue un indice d'« acquisition difficile ou laborieuse » de « difficulté », de « problème », voire un indicateur d'« échec scolaire ». Et dire d'un enfant qu'il est « lent », « en retard », une sanction scolaire négative³². Comme l'écrit Jean-Pierre Terrail, « la différenciation des rapides et des lents (devient) une forme douce de la distinction des doués et des non-doués, et elle se transformera au fil des ans en opposition des abstraits et des concrets, voués comme par nature aux orientations correspondantes³³. »

Or, dans les tests psychométriques prédomine également l'idée que les tâches intellectuelles qui se font bien, avec aisance et facilité, se réalisent rapidement. La rapidité de l'individu à faire devient ainsi un critère de jugement décisif de l'« intelligence ». Dans aucune épreuve du WISC-IV, enfants ou adultes n'ont tout leur temps pour répondre aux questions qui leur sont posées ou pour réaliser les tâches qui leur sont demandées et dans plusieurs d'entre elles, soit les individus disposent d'un temps imparti pour répondre aux questions, soit sont chronométrés, soit doivent aller le plus loin dans la tâche demandée dans un temps fixé en avance, si bien que la vitesse à laquelle ils réalisent les items ou les épreuves du test entre dans le calcul de leur score à chaque épreuve et donc dans le calcul du QI. Parmi les 4 indices factoriels calculés à l'issue de la WISC-IV, figure d'ailleurs la Vitesse de traitement. D'autre part, dans les tests psychométriques, comme à l'école, l'avance de l'individu est un indice d'« intelligence ». En effet, on a vu comment le QI obtenu via les tests d'« intelligence » d'Alfred Binet et Théodore Simon permettait d'établir si l'enfant avait été capable de performances similaires à la plupart des enfants du même âge, plus jeunes ou plus âgés (autrement dit de donner son « âge mental »), et si l'enfant était en « avance » ou, au contraire, en « retard » et donc dans une situation de « déficience » ou de « supériorité intellectuelle ». Aujourd'hui encore, si le QI Wechsler n'est plus une mesure *stricto sensu* de l'« âge mental » (et de la « vitesse de développement »), il est encore souvent interprété en tant que tel puisque les enfants obtenant un QI inférieur à 70 sont dits « en retard intellectuel » et les enfants ayant un QI de 130 ou plus « intellectuellement précoces ». Le WISC comporte d'ailleurs des tableaux permettant d'établir, pour chaque subtest ou épreuve du test, l'âge moyen, en années et en mois, auquel une note brute est « habituellement » obtenue (c'est-à-dire lors de

³² Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit., p. 140-145.

³³ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, p. 241 cité par Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit., p. 145.

l'échantillonnage du test obtenu par la majorité de l'échantillon d'un âge donné) ce qui conduit des psychologues à faire des conclusions de type « Sophie, âgée de 12 ans et 10 mois, a obtenu au subtest Similitude une note correspondant au niveau de 10 ans et 10 mois ».

II. Une essentialisation des performances cognitives

1. La normalisation de la moyenne statistique

Pour élaborer leur test, pour choisir les épreuves et les items des épreuves comme pour établir quelles sont les performances au test « normales » ou non, devant permettre de conclure à de l'« intelligence normale », de l'« arriération » ou de la « supériorité intellectuelle », David Wechsler comme Alfred Binet ne partent pas d'une définition explicite et précise de l'« intelligence » ou d'une théorie élaborée du fonctionnement et du développement cognitif des enfants. Ils mettent au point leur test de manière très empirique et pragmatique. Estimant que le fait qu'un item soit statistiquement réussi par la majorité des individus d'un âge donné suffit à conclure qu'il est « normal » à cet âge de réussir cet item ou que les performances statistiques moyennes des individus d'un même âge renseignent sur les performances intellectuelles et l'étape dans le développement intellectuel « normal » de cet âge, ils choisissent des épreuves et des items qui différencient et hiérarchisent le mieux les individus d'un âge à l'autre. Mais également au sein d'une même classe d'âge. Ce sont donc les taux de réussite des enfants à un item et leur capacité à discriminer les enfants qui déterminent sa pertinence et sa fiabilité pour mesurer et évaluer l'« intelligence » aux yeux des concepteurs des tests et des psychologues plus généralement qui, à défaut de s'accorder sur une définition de l'« intelligence », s'entendent sur la manière de la mesurer.

Les tests d'« intelligence » participent ainsi à *essentialiser* des performances moyennes des enfants d'un même âge comme étant la « norme » (le « normal ») des compétences et connaissances dont peut témoigner un enfant de cet âge dans son développement cognitif. Or, le système scolaire opère de la même manière : « À partir du moment où les enseignants ne peuvent s'affranchir de la classe, c'est-à-dire sont contraints de conduire leur activité dans ce cadre, ils pensent et voient par classes ». « En tant que cadre de la pratique et catégorie disponible pour les représentations communes », la classe, « comme cadre chronologique des apprentissages », « constitue un dispositif contraignant avec lequel les enseignants et les élèves agissent et pensent nécessairement » et « un filtre à partir duquel les pratiques d'apprentissage et les performances scolaires des élèves sont interprétées ». Le curriculum associé à chaque classe (d'âge et scolaire) finit alors par définir aux yeux des agents du système scolaire le « cadre normal et indiscutable des apprentissages et du développement de l'élève, ou plus précisément d'expression des compétences, des acquisitions et des performances^{34. 35}»

³⁴ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, *op. cit.*, p. 140-141.

³⁵ Dans un article écrit avec Daniel Thin, Mathias Millet montre également comment, bien que l'idéal du « corps scolaire » (qui est un corps docile et autodiscipliné) soit le produit d'une construction sociohistorique, les postures corporelles (immobilité, silence, prise de parole et déplacement réglé, etc.) qui sont aujourd'hui attendues à l'école, et mises en œuvre (sans difficulté) par la majorité des élèves, sont perçues comme « normales ». Mathias

À l'école, comme dans les tests d'« intelligence » les performances des enfants qui s'écartent de la norme statistique moyenne (en plus ou en moins) sont perçues et déclarées comme « anormales ». Dans les tests d'« intelligence », un score de QI inférieur à 70 sert de diagnostic à un « retard mental » (léger, modéré, sévère ou profond). Dans le système scolaire, les « difficultés » des élèves (à acquérir les apprentissages scolaires, à adopter les postures corporelles attendues), la « lenteur » ou le « retard » sont perçus par les agents comme signe d'« anormalité »³⁶. Une *naturalisation* des performances moyennes ou du curriculum associés à une classe d'âge qui interroge d'autant plus que les performances cognitives, intellectuelles des enfants d'une même classe d'âge s'élèvent dans le temps. Notamment sous effet de l'essor de la scolarisation, selon James Flynn³⁷, et probablement, peut-on ajouter, de la complexification du curriculum scolaire, des exigences attendues des élèves à chaque niveau scolaire comme ont pu le montrer Stéphane Bonnéry ou Christophe Joigneaux³⁸.

2. Une *essentialisation* des performances individuelles

Les tests d'« intelligence » et le système scolaire participent ainsi de la même *essentialisation* des performances individuelles des enfants. Jean-Claude Croizet et Mathias Millet montrent également, dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur « l'idéologie méritocratique » et « idéologie du don »³⁹, comment dans le système scolaire, de manière assez paradoxale, le comportement des élèves en classe, leurs performances face aux exercices ou évaluations scolaires, leur « facilité » ou « difficulté » à acquérir les apprentissages scolaires et à répondre aux exigences scolaires sont assez peu rapportées aux caractéristiques de la relation scolaire d'apprentissage elle-même. Les agents scolaires ont en effet tendance à renvoyer les difficultés rencontrées par certains élèves à un manque de confiance en soi, de motivation, d'intérêt, de travail, d'« aptitudes » voire (quand elles deviennent plus importantes) à des handicaps ou des pathologies (dyslexie, trouble de l'attention ou du comportement, etc.), qu'ils attribuent elles-mêmes parfois à des « dysfonctionnements » familiaux ou sociaux. L'école, les enseignants ont plus généralement tendance à expliquer les performances scolaires des élèves par leurs dispositions telles que leur sérieux, leur goût pour l'école, l'apprentissage et l'effort, leur ascétisme, etc., mais aussi par leurs « facultés »⁴⁰. La conduite scolaire des élèves et les différences entre élèves sont ainsi souvent construites à l'école comme le résultat de facteurs ou de processus individuels, intrinsèques à l'élève, situées dans un au-delà scolaire, à l'arrière-plan des activités de la classe,

Millet et Daniel Thin, « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de “déviance” scolaire », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°3, 2007.

³⁶ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit.

³⁷ Jacques Grégoire, « L'évaluation de l'intelligence en question », op. cit., p. 92.

³⁸ Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, L'enjeu scolaire, 2015 ; Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, octobre-décembre 2009, p. 17-28, p. 24.

³⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, op. cit. ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit..

⁴⁰ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit., p. 114-117.

joués avant la scolarité et appelés à durer voire à se renforcer. Le chercheur en sociologie et le chercheur en psychologie sociale montrent ainsi comment les interprétations scolaires des difficultés et plus généralement des performances des élèves recouvrent « des formes syncrétiques qui empruntent à différents registres explicatifs »⁴¹. Elles peuvent faire référence à la responsabilité individuelle de l'élève, à ses (in)capacités cognitives ou relever d'une psychologisation, psychanalysation, sociologisation ou d'une médicalisation des difficultés et des performances des élèves. Ces interprétations différentes ont néanmoins toutes en commun de participer de l'*externalisation* de la « réussite » ou l'« échec » en les référant à un ordre de causes extrascolaires (familiales et sociales, mentales et intellectuelles, psychologiques et médicales, etc.)⁴², en plaçant leur cause hors la relation d'apprentissage scolaire. Elles participent également à *individualiser* la « réussite » ou l'« échec » en localisant leur explication dans les élèves, à l'intérieur des élèves, dans leurs propres personnes. Mais surtout, ces conceptions scolaires ont toutes tendance à *essentialiser* les performances des élèves et leurs difficultés en renvoyant ces dernières à caractéristiques individuelles relativement « stables » et « durables », sur lesquelles les enseignants, l'école et les élèves eux-mêmes n'auraient pas (ou peu) prise, et en percevant la conduite scolaire des élèves comme révélatrice de leur « nature » (profonde), et les écarts de performances comme des différences d'« essences ». La conduite scolaire des élèves, constatent Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, est notamment souvent perçue comme révélatrice d'un « potentiel intellectuel » (et les écarts de performances entre les élèves comme des indicateurs de différences interindividuelles d'« intelligence ») relativement limités, qui expliqueraient aussi bien les performances scolaires actuelles des élèves que futures. Si, du point de vue scolaire, les performances et difficultés scolaires des élèves en classe sont déterminées par des réalités extérieures aux relations scolaires et notamment par des propriétés individuelles relativement immuables, on comprend que les enseignants ont tendance à ne pas considérer la relation pédagogique scolaire comme décisive dans les apprentissages des enfants (ou qu'elle n'est qu'à la surface des choses). Et donc qu'ils ont tendance à s'estimer incompetents pour intervenir sur les « difficultés » des élèves, à considérer qu'elles relèveraient plutôt de la compétence d'autres spécialistes (psychologues, éducateurs, enseignants spécialisés, médecins, orthophonistes, etc.) et que leur rôle se « limite » à débusquer (le plus tôt possible) dans les situations scolaires des indices d'éventuels « troubles » ou « dysfonctionnements » chez leurs élèves.

C'est donc sans doute parce qu'une telle *externalisation, individualisation et essentialisation* est à l'œuvre dans l'univers scolaire que l'école a si facilement, après sa généralisation par les Lois Ferry, accepté d'expliquer les plus grosses « difficultés » des élèves par une « déficience intellectuelle », et donc par une catégorie médico-psychologique, comme le montre Francine Muel Dreyfus⁴³. Et que ce soit des psychologues et un outil psychométrique (le test de QI) qui soient depuis chargés de détecter qui sont les enfants « déficients » (dont on a dès lors décidé qu'ils doivent faire l'objet d'une prise en charge spécifique) même si cela

⁴¹ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, *op. cit.*, p. 114-115.

⁴² *Ibid.*, p. 119-120.

⁴³ Francine Muel-Dreyfus, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *op. cit.*, p. 60-74.

implique que l'école et les enseignants se trouvent en partie dépossédés d'une partie de leurs élèves et de leurs métiers (celui de régler les problèmes d'apprentissage). C'est sans doute également parce qu'une telle *externalisation, individualisation et essentialisation* est à l'œuvre dans l'univers scolaire que l'école se montre (au fil du temps) de plus en plus bienveillante envers la figure de l'enfant « surdoué ». En même temps, Jean-Claude Croizet et Mathias Millet soulignent que le fait que les psychologues aient su se rendre indispensables à l'école dans certaines décisions d'orientations scolaires et dans la détection ou la prise en charge de certaines difficultés et soient, de fait, présents dans les écoles a joué un rôle dans cette *individualisation et essentialisation* des performances scolaires des élèves. Tout comme le fait que les enseignants (notamment des premiers niveaux scolaires) soient de plus en plus familiarisés aux enseignements de la psychologie durant leur formation et le fait que les recherches en psychologie se soient vulgarisées et soient davantage accessibles au grand public et aux enseignants. Les deux chercheurs insistent sur ce point : les perceptions de la conduite des élèves par les enseignants sont socialement contraintes et déterminées, notamment par toute une « culture psy » qui se développe autour de l'école. Sachant toutefois que selon eux, la psychologie est loin d'être le seul discours disciplinaire ayant pénétré la scène scolaire qui rend possible une telle *individualisation et essentialisation* des performances (et des difficultés) scolaires des élèves : ils pointent en effet le rôle également du discours psychanalytique, médical, sociologique...

Jean-Claude Croizet et Mathias Millet soulignant l'influence des schèmes de pensée issus de la psychologie à l'école dans l'*essentialisation* des performances des élèves, il n'est pas étonnant que l'on retrouve celle-ci à l'œuvre dans les tests psychométriques d'« intelligence ». En effet, on l'a dit, le QI est interprété par les psychologues comme une évaluation de son « potentiel intellectuel » individuel comme un indicateur de sa position sur l'échelle unimodale de l'« intelligence » qui va de la « déficience » à la « supériorité intellectuelle ». Les différents indices que permettent de calculer les tests de Wechsler sont interprétés comme des estimations du fonctionnement global de l'individu dans différents domaines. À l'issue du test, les psychologues analysent généralement plus finement les scores obtenus par l'enfant à ces 4 indices, mais aussi ses scores aux différentes épreuves, son attitude pendant le test, ses réponses aux différents items (et s'il y a eu des réponses inhabituelles ou bizarres, la démarche par laquelle il est parvenu à une réponse correcte ou les raisons qui l'ont conduit à une réponse erronée) pour en tirer des conclusions sur ses « forces et faiblesses » cognitives, sur sa personnalité, et y voir des indicateurs d'éventuelles pathologies (de type dyslexie, déficit attentionnel, trouble du langage, etc.). La performance au test est ainsi perçue, comme les performances des enfants à l'école, comme des indicateurs d'« aptitudes » individuelles (et les différences de QI comme reflétant des variations interindividuelles). Ce qui montre que, comme à l'école, alors que les résultats d'un enfant face à des épreuves de type intellectuel est le fruit de la rencontre (à un instant donné) entre d'un côté des épreuves qui mettent en jeu certaines compétences, connaissances et dispositions dans un contexte particulier et, de l'autre côté, un enfant avec ses compétences et connaissances (fruits de sa socialisation), celle-ci n'est expliquée qu'en vertu des caractéristiques personnelles et intrinsèques des enfants. Ce qui est le fruit d'une relation sociale n'est attribué qu'aux seuls individus.

Par ailleurs, comme les enseignants, les psychologues n'interprètent en effet pas la performance de l'enfant comme révélateur d'apprentissages ou d'un développement intellectuel en train de se faire (pendant le test ou en général), mais comme reflétant des aptitudes (des facultés cognitives ou l'« intelligence ») relativement irréversibles, comme révélateurs d'états profonds, de la « nature » de l'enfant (et les différences de QI comme des différences d'« essence »). Ce qui indique que, dans les tests d'« intelligence », comme à l'école, semble dominer une conception essentialisée de l'« intelligence » comme étant une aptitude statique, comme un ensemble de ressources limitées qu'il faut pouvoir exploiter au mieux. Alfred Binet, inventeur du tout premier test d'« intelligence » se serait opposé à une interprétation du score total au test comme une mesure de l'« intelligence » rigidement fixée dès la naissance⁴⁴. Pour lui, le score total à l'EMI n'est qu'un simple outil empirique et grossier d'aide à la décision clinique en vue de l'orientation des enfants. Le sociologue Olivier Martin explique qu'en important les tests outre-Atlantique, les psychométriciens n'ont pas seulement changé la manière de calculer le score total au test (devenu QI), mais aussi son sens, le considérant désormais comme « une quantification » d'un « caractère biologique réel inné » (au même titre que d'autres mesures de grandeurs physiques, physiologiques ou anthropométriques)⁴⁵. À aucun moment, il n'est question dans le manuel d'interprétation du WISC-IV de voir dans le QI une évaluation d'un « potentiel intellectuel fixé à la naissance ». Dans son ouvrage à destination des formateurs et des praticiens du WISC, Jacques Grégoire met en garde contre ce type de lecture de QI. Selon lui, « le QI Total nous informe sur les capacités intellectuelles *actuelles* du sujet. Contrairement à certaines idées reçues, le WISC-V ne nous permet pas de révéler un potentiel intellectuel, si l'on entend par là une capacité cachée qui pourrait se manifester à l'avenir et que seul le test a la propriété de révéler aujourd'hui⁴⁶. » Par ailleurs, les psychologues d'aujourd'hui renoncent à voir le QI comme un chiffre qui ne change pas tout au long de la vie de l'individu devant la multitude de recherches prouvant le contraire⁴⁷. Toutefois, malgré tout cela, plusieurs éléments laissent entrevoir que les scores au test d'« intelligence » sont envisagés par les psychométriciens comme des indicateurs de caractéristiques individuelles relativement immuables (l'« intelligence » ou des « aptitudes cognitives » particulières) sur lesquels l'éducation, l'environnement culturel, sociale et l'individu ont peu de prise. Si le QI est perçu comme pouvant varier dans le temps, les conclusions qu'il permet d'établir sur l'« intelligence » de l'enfant (à savoir si l'enfant a une « intelligence » « normale » ou non), les catégorisations sur lequel il débouche (enfant « déficient » comme « surdoué ») sont, quant à elles, perçues comme invariables par les psychologues. Observant au travers de différentes études que le QI des individus varie relativement peu dans le temps, les psychologues estiment que le QI peut être utilisé comme un outil prédictif. Ils l'utilisent depuis l'invention des tests d'« intelligence » pour des décisions d'orientations scolaires importantes qui ont des conséquences à long terme et relativement

⁴⁴ Stephen Jay Gould, *La Mal Mesure de l'homme*, O. Jacob, 1997.

⁴⁵ Olivier Martin, « Premières mesures de l'« intelligence » », *op. cit.*, p. 66.

⁴⁶ Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », in Jacques Grégoire, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-V*, Mardaga, 2019, p. 147-198, p. 151.

⁴⁷ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, Maspero, 1974, p. 37-38.

définitives sur la scolarité de l'élève (et par conséquent son avenir social)⁴⁸. Pour expliquer les variations de QI dans le temps, les psychologues évoquent notamment les conditions de passation du test (la relation entre le psychologue et l'enfant ou encore l'état d'esprit dans lequel est l'enfant — fatigué, distrait, stressé, malade, perturbé par des problématiques d'ordre scolaires, amicales, familiales, etc.) qui peuvent affecter la performance de l'individu durant le test. Selon eux, il est d'ailleurs nécessaire de prendre en compte au moment de calculer le QI (et les 4 Indices) ces éléments qu'ils considèrent comme des « biais » susceptibles d'inférer sur le « vrai » score de l'enfant au test : les conditions de passation du test donc, mais aussi les erreurs possibles du psychologue lors de la notation. Concrètement, ils établissent un « indice de fidélité »⁴⁹ qui leur sert ensuite à construire des tableaux indiquant des marges d'erreur dans lequel on est sûr (à 99 %, 95 % ou 90 %) que se situe le score « réel » de QI ou des 4 Indices. Selon les psychologues, le score de QI ou des 4 Indices ne sont ainsi que des estimations des « véritables » scores. Voici ce que l'on peut lire à ce propos dans le manuel d'interprétation du WISC-IV :

« La note obtenue à un test mesurant une aptitude cognitive est basée sur des données observées et ne représente qu'une *estimation* de la note *vraie* du sujet. La note *vraie* est le reflet de la *véritable* aptitude du sujet, combinée avec un certain degré d'erreur de mesure. La note *vraie* d'un sujet est représentée plus correctement par un intervalle de confiance. Cet intervalle de confiance est une autre manière d'exprimer le degré de précision d'une note. Il permet de rappeler que les erreurs de mesure font partie de toute note à un test. »⁵⁰

Le fait que les psychométriciens considèrent la relation sociale avec le psychologue, la situation du test seulement comme des obstacles potentiels au calcul du score « réel » de QI (et non comme des conditions de possibilité de la performance du sujet) confirme qu'ils conçoivent la performance au test d'« intelligence » des individus comme étant le résultat non pas d'un ensemble de relations ou de situations sociales, mais uniquement de caractéristiques individuelles. Et le fait qu'ils partent du principe qu'il existe un « véritable » QI laisse sous-entendre qu'ils ambitionnent d'évaluer à travers leur test un facteur *individuel indépendant de toute influence externe*. Tout comme le fait que les individus ne sont normalement pas autorisés à repasser le même test d'« intelligence » trop rapidement parce qu'ils pourraient se souvenir du test et en tirer bénéfice lors du second test, que le psychologue n'est pas censé aider l'enfant durant le test ou encore que le test n'est pas conçu pour que l'enfant y apprenne quoi que ce soit. Et que tout soit donc fait pour que les scores des tests varient le moins possible (au moins sur le court terme). Jacques Grégoire rappelle également la nécessité pour les psychologues de tenir compte des éventuels handicaps dont peut souffrir l'enfant et peut modifier sa

⁴⁸ on pense notamment à l'orientation en classe ULIS (anciennement dans les classes de perfectionnement) qui permettent rarement à l'élève par la suite de rejoindre un cursus général.

⁴⁹ Pour établir cet « indice de fidélité », lors de la phase d'étalonnage du test, les psychométriciens comparent les scores obtenus par un échantillon d'individu aux items pairs et aux items pairs des tests (consistance interne). Ils soumettent également un échantillon d'individus deux fois au test à plusieurs jours d'intervalle et comparent leur score aux deux tests (stabilité test-retest). Enfin, ils comparent les scores obtenus par un échantillon d'élèves au test corrigé par deux cotateurs différents (fidélité intercotateurs).

⁵⁰ *Manuel d'interprétation du WISC-IV*, ECPA, 2003, p. 87. Souligné par nous.

performance au test dans l'interprétation des résultats aux Échelles de Wechsler, véhiculant une image de l'« intelligence » comme une aptitude sous-jacente, relativement indépendante, bien qu'éventuellement limitée par d'autres caractéristiques cognitives de l'individu⁵¹. Constatant que les scores au WISC des enfants, et plus particulièrement à l'indice de Compréhension verbale s'élèvent avec le niveau socioculturel de leurs parents, le psychologue explique cela par une élévation de l'attention portée à l'éducation des enfants (lecture de livres, sélection d'informations appropriées, discussions...) (nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre). Mais il invite ensuite les psychologues qui feraient face à des enfants qui obtiennent un indice de Compréhension verbale supérieur ou égal à 130 alors qu'ils obtiennent des scores qui les situent « dans la zone normale » aux autres Indices à ne pas conclure trop rapidement à un HPI. « Il est possible que le niveau élevé de l'ICV ne soit que le fruit d'une hyperstimulation et ne traduise pas des potentialités intellectuelles exceptionnelles », écrit-il, comme si l'éducation n'avait finalement pas grand-chose à voir avec le « potentiel intellectuel » que cherche à mesurer le QI⁵². Selon lui, les tests de Wechsler ne révèlent pas un « potentiel intellectuel », mais informent en revanche « si les conditions de passation sont optimales », « sur la capacité intellectuelle actuelle maximale d'un sujet » qui « constitue une aptitude présente susceptible de s'actualiser dans les diverses situations de la vie quotidienne⁵³. » Si l'on peut lire dans cette insistance sur le fait que l'aptitude peut engendrer certaines performances seulement si les circonstances s'y prêtent une reconnaissance du rôle de l'environnement dans les performances concrètes des individus, en même temps, cela charrie l'idée que les performances que peut accomplir l'individu à un moment de sa vie sont limitées par un facteur individuel. Nous avons vu précédemment comment David Wechsler change la manière de calculer le QI : désormais les scores de QI sont étalonnés de sorte à former une loi normale (Laplace-Gauss) dont la représentation graphique est une courbe en cloche. Le psychométricien part ainsi du postulat (et établit du même coup) que l'« intelligence » est une propriété qui, dans la population globale, a une distribution gaussienne. Sans toutefois pouvoir en établir la preuve puisque (nous y reviendrons) l'« intelligence » en tant que chose objectivée n'a jamais été trouvée. Or, les psychométriciens ont justifié ce choix argumentant que la distribution normale est une distribution que les biologistes observent très fréquemment dans la nature, que la plupart des caractères biologiques se distribuent de façon gaussienne. Preuve qu'ils perçoivent le QI comme évaluant une compétence, l'« intelligence », indépendante de l'environnement social ou culturel. La loi normale s'observe en effet à chaque fois que l'on a affaire à un caractère constant dont la distribution peut être imputée au hasard (c'est-à-dire à une infinité de mini-causes, indépendantes, dont les effets respectifs tendent à s'annuler), mais jamais lorsque l'on est confronté à un caractère sur lequel agissent des facteurs de différenciations (dus au climat, à la résidence, à l'âge, à la classe sociale, etc.)⁵⁴. D'autre part, la manière dont les concepteurs des tests d'« intelligence » affirment que les épreuves qui composent les tests importent peu tant que celles-ci sont suffisamment nombreuses pour que

⁵¹ Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », *op. cit.*, p. 151-152.

⁵² *Ibid.*, p. 172.

⁵³ *Ibid.*, p. 151.

⁵⁴ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 92-105.

le score global puisse être considéré comme une bonne évaluation de l'« intelligence » (et de ces différentes composantes) véhicule l'idée que les tests de QI mettent en jeu et évaluent une « intelligence » et des facteurs de l'« intelligence » qui existeraient à l'« état pur », « sous la culture », en dehors des objets auxquels elles s'appliquent, des pratiques dans lesquelles elles se réalisent et des conditions matérielles de sa mise en œuvre. Tout comme la façon dont les successeurs d'Alfred Binet ont cherché à rendre les tests d'« intelligence » toujours plus indépendants de la culture, à l'image de David Wechsler qui a ajouté des épreuves de performances qui ne font pas appel au langage.

Le fait que la « précocité intellectuelle » soit considérée comme relevant de ce qu'*est* l'enfant, qu'un individu est ainsi considéré comme HPI à vie⁵⁵ participent d'une lecture *essentialisante* de QI. En même temps, l'image *essentialisante* du QI est pour beaucoup dans cette représentation très répandue d'un HPI (et plus largement de l'« intelligence » ou du « potentiel intellectuel ») qui serait une caractéristique « innée » « indépendante de tout investissement éducatif », à laquelle semblent adhérer nombre de psychologues (au vu de ce qu'ont pu nous rapporter nos enquêtés). En effet, la manière dont sont conçus, pensés les tests d'« intelligence » et le QI contraint et détermine l'interprétation par les psychologues des résultats aux tests d'« intelligence » qu'ils administrent et leur vision de l'« intelligence », du « retard intellectuel » comme du « surdouement ».

3. La réification des aptitudes individuelles

Si les concepteurs des tests de QI ne sont pas partis d'une conception de ce que serait l'« intelligence » pour mettre au point leurs tests, mais ont plutôt procédé par tâtonnement, cherchant des épreuves qui leur semblaient mettre en jeu l'« intelligence » c'est notamment parce qu'ils peinent à donner une définition à l'« intelligence ». C'est aussi pour cette raison qu'ils n'ont pas jugés de la fiabilité de leurs tests en les confrontant à une théorie de l'« intelligence », mais en les testant empiriquement et en vérifiant qu'ils permettent bien de différencier et de hiérarchiser des individus ou qu'ils sont restés flous sur l'« intelligence » qu'ils cherchent à mesurer à travers leurs tests. Il existe en effet un véritable embarras des psychologues, des scientifiques qui s'intéressent à l'« intelligence » de manière générale à s'entendre sur ce que serait, en l'espèce, l'« intelligence ». Et, c'est lié, à définir ce que mesure concrètement le QI. Pour certains d'entre eux, l'« intelligence » semble plutôt être un *concept*, une *abstraction*, derrière lequel ou laquelle on ne met forcément pas la même chose d'une société à une autre et qui, dans nos sociétés occidentales, serait plutôt pensée comme une capacité générale à s'adapter, à résoudre des problèmes résultant de l'efficacité de facultés de logique, d'abstraction, de catégorisation, etc. Et le QI un indicateur de la capacité du sujet d'agir en général avec « intelligence »⁵⁶. D'autres chercheurs, à l'opposé, sont convaincus que l'« intelligence » serait une *entité concrète, une chose existant réellement dans la tête* qui

⁵⁵ C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle certains psychologues préfèrent parler de « haut potentiel » ou de « surdouement » plutôt que de « précocité » parce qu'il est moins étrange de dire d'un adulte qu'il est « surdoué » ou à « haut potentiel » que « précoce ».

⁵⁶ Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », *op. cit.*, p. 147-198, p. 149.

déterminerait et limiterait les aptitudes des individus. Par exemple, au tout début du XXe siècle, Charles Spearman (1863-1945) étudie les corrélations des scores obtenus par des individus à différentes épreuves de tests d'« intelligence » à l'aide d'une analyse factorielle⁵⁷. Ce qui lui permet de mettre en évidence l'existence d'un facteur général qui sature toutes les épreuves du test et explique à lui seul la plus grande partie des performances intra-individuelles aux différentes épreuves et des différences interindividuelles à l'ensemble des tests. Il affirme alors que ce facteur, qu'il appelle *g* (pour général) apporte la preuve que l'« intelligence » en tant qu'entité unimodale, quantifiable qui sous-tendrait la performance aux tests d'« intelligence » et, plus largement, à toute activité mentale existe bel et bien. Constatant que la valeur de *g* cesse de croître vers l'âge de seize ans alors que l'acquisition de connaissance peut se poursuivre indéfiniment, il affirme que *g* apporte aussi la preuve que l'« intelligence » ne peut pas être influencée par l'éducation et est donc « innée ». Il est alors persuadé que *g* correspond à une propriété physique que les physiologistes ne tarderaient pas à trouver dans le cerveau humain. Ce qui n'a jamais été le cas. Pour Stephen Jay Gould, Spearman a tiré des conclusions abusives car le facteur *g* est une abstraction mathématique qui montre seulement que si l'on réussit bien à une épreuve d'« intelligence », on a de fortes chances de bien réussir à une autre⁵⁸. Aucune recherche scientifique n'est depuis parvenue à prouver que l'« intelligence » est une « chose concrète dans la tête » avec plus de succès. Malgré cela, tout ce que l'on vient de pointer sur les tests d'« intelligence », sur la manière dont est conçu le QI dans les tests d'« intelligence » laisse sous-entendre cela. Surtout la manière dont les psychométriciens insistent sur le fait que le QI ne « serait qu'une estimation de la véritable aptitude du sujet », évaluent le « potentiel intellectuel » à travers un chiffre unique ou font du QI un indicateur qui hiérarchise l'individu par rapport aux autres personnes du même âge et le situe sur une échelle unimodale.

Dans cette *réification* de l'« intelligence » se trouve un autre point commun avec les logiques à l'œuvre dans le système scolaire. Jean-Claude Croizet et Mathias Millet pointent en effet comment à l'école est également à l'œuvre une sorte de *chosification* des aptitudes scolaires des élèves. Voici ce qu'ils écrivent : « La conduite (produit de la relation sociale) est devenue une propriété de l'individu. Mais ce processus de naturalisation des “êtres” est aussi, pour Jean-Léon Beauvois, un processus de naturalisation des “utilités”, c'est-à-dire de la qualité attribuée à une pratique (la lecture, la musique, le sport, les mathématiques, etc.) à un moment donné. La valeur culturellement prêtée à une conduite acquiert le statut de qualité en soi, laquelle déteint sur l'individu. Par ce processus, la valeur prêtée à une conduite se pare “des vertus de la nature psychologique présupposée universelle. Dire [...] d'un gosse qu'il est doué pour la lecture revient à dire que c'est l'expression de sa nature que de lire sur un banc d'école” ou, si l'on préfère, qu'il est fait pour ça (contrairement à d'autres). Autrement dit, la lecture serait dans sa nature et celle-ci serait remarquable parce que la lecture est pensée comme une qualité en soi. Ainsi, les conduites scolaires peuvent déboucher sur des portraits

⁵⁷ Technique mathématique qu'il a inventée pour cette occasion et qui est aujourd'hui reconnue et appliquée dans nombre de domaines autres que celui de la psychologie de l'« intelligence »

⁵⁸ Stephen Jay Gould, *La mal-mesure de l'homme*, op. cit.

psychologiques des élèves, définissant leurs qualités individuelles, leurs attributs personnels, leurs traits de personnalité, leur valeur cognitive et même physique⁵⁹. »

4. Conception de l'individu comme « homos clausus »

À l'école, comme dans les tests d'« intelligence », les performances des enfants sont perçues comme le produit non pas d'un ensemble de relations ou de situations sociales, mais de caractéristiques individuelles. Les « aptitudes cognitives » des individus sont considérées comme des « choses » « privées », relativement stables dans le temps, dont les individus seraient plus ou moins dotés en quantité en accord avec une conception des individus comme des « êtres autonomes et atomisés »⁶⁰. Mathias Millet et Jean-Claude Croizet soulignent que ces conceptions qui placent l'origine de la « réussite » dans des activités intellectuelles à l'intérieur des individus, qui font des performances intellectuelles des individus des indicateurs de leur valeur personnelle, sont liées avec la perception contemporaine de l'individu dans nos sociétés occidentales comme acteur singulier, libre, faisant des choix autonomes, entièrement responsable de ses actions, « comme centre d'une vie intérieure et homo clausus »⁶¹. Conception de l'individu qui, rappellent-ils, s'impose aujourd'hui (si bien que l'on peine à imaginer ou penser l'individu autrement) mais qui n'est pourtant pas très ancienne. Comme le montrent les travaux de Norbert Elias⁶², elle a en effet à voir avec le développement de sociétés fondées sur la division du travail et l'interdépendance des individus, où les individus sont amenés à exercer des rôles et à occuper des places complémentaires et donc différenciés et différenciateurs. Mais aussi de sociétés où le pouvoir est de plus en plus centralisé, où l'État acquiert progressivement le monopole de la violence physique légitime (en se dotant d'une armée et d'une police qui seules sont autorisées à recourir à la violence physique). En effet, « l'interdiction de recourir à la violence dans les rapports interpersonnels, l'instauration de codes qui régissent les droits et les interdits dans les relations quotidiennes, ou encore l'invention du système parlementaire comme mode d'expression et de régulation des intérêts et des opinions ont constitué des innovations historiques décisives qui imposèrent aux individus un très haut degré de contrôle de leurs émotions et sentiments (par exemple, en faisant appel au règlement, à la loi ou au débat plutôt qu'à la vengeance personnelle). Cette intériorisation des prohibitions sociales autrefois imposées de l'extérieur a eu pour effet, selon Norbert Elias, de modifier l'économie psychique des individus, davantage appelés à réprimer leurs appétits, à se retourner sur eux-mêmes, et à faire finalement l'expérience d'une vie intérieure, c'est-à-dire à se penser comme porteur d'une identité propre, tirant sa force de l'intérieur

⁵⁹ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit., p. 93-94.

⁶⁰ Bernard Lahire, « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de Pédagogie*, n°134, 2001, p. 151-161, p. 157.

⁶¹ Comme le souligne notamment Bernard Lahire dans son ouvrage *Pour la sociologie*, on peut d'ailleurs voir une contradiction dans le fait que les individus sont à la fois perçus comme des êtres entièrement « libres » et « responsables » de leurs actes et comme se caractérisant par des aptitudes individuelles « immuables », sur lesquelles ils ont peu prises ce qui, par définition, les déresponsabilise individuellement de ce qu'ils sont et font. Bernard Lahire, *Pour la sociologie*, op. cit.

⁶² Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs*, Pocket, 2002. Norbert Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Pocket, 2003.

indépendamment des autres⁶³. » Ces conceptions modernes de l'individu (se caractérisant donc par son « libre arbitre »), nous disent Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, sont également liées à l'idée d'égalitarisme républicain qui s'impose dans la société française postrévolutionnaire et à celle du fameux rêve américain. « Toutes deux articulent la rhétorique d'un déterminisme interne de la réussite des individus selon laquelle chacun peut décider librement de sa destinée, se faire lui-même et construire son avenir. »⁶⁴ D'ailleurs, nous avons vu précédemment le choix fait par les concepteurs des tests d'« intelligence » d'« étalonner » les QI de sorte que leur distribution forme une courbe gaussienne, partant du postulat que l'« intelligence » est une aptitude qui se distribue normalement. Parce que les caractéristiques qui suivent une loi normale sont des caractéristiques qui se distribuent au hasard (qui ne dépendent pas de facteurs sociaux), on peut dès lors établir une cohérence entre cette représentation de l'« intelligence » avec cette conception d'une société républicaine où les individus sont égaux où chacun a la place dans la société qu'il « mérite » puisque correspond à ses talents et aptitudes. Tout comme l'est ce système scolaire qui dit ne faire que des différences de « mérites » et de « capacités ».

III. Des épreuves de tests d'« intelligence » de forme scolaire

Dans les tests d'« intelligence », comme à l'école, les enfants sont donc soumis à plusieurs épreuves de type intellectuel. La forme (des épreuves) des tests d'« intelligence » n'est alors pas sans rappeler la forme des évaluations ou exercices scolaires. Exercices scolaires, qui comme l'ont montré les théoriciens de la *forme scolaire*, sont inscrits dans une forme historique d'apprentissage⁶⁵. En effet, dans les tests d'« intelligence » comme la plupart du temps à l'école, les enfants doivent seuls, en « autonomie », sous l'autorité d'un adulte, soit réaliser une tâche sur une feuille à l'aide d'un crayon ou en manipulant du matériel, soit répondre à des questions orales qui leur sont posées. Ils doivent respecter des consignes. Rappelons que la soumission à des règles impersonnelles valables pour tous est une des principales caractéristiques de la *forme scolaire*. Tout comme l'organisation des apprentissages et des exercices selon un principe de progressivité⁶⁶. Dans les tests d'« intelligence », comme dans les exercices ou évaluations scolaires, les enfants sont confrontés à des activités de plus en plus difficiles mettant en jeu des compétences ou connaissances de plus en plus complexes. Dans un ouvrage très critique à l'égard des tests de QI, Michel Tort souligne par ailleurs que dans les deux cas, l'enfant doit répondre à des questions qui lui sont imposées, même s'il ne se les pose pas, en empruntant nécessairement certains schémas mentaux pour arriver à la solution⁶⁷. « On fournit au jeune candidat toutes les données nécessaires à résoudre la question posée »⁶⁸ et il n'y a qu'une seule bonne réponse au problème (à l'inverse, nous dit Michel Tort,

⁶³ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit. p. 101.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 99-102.

⁶⁵ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'école primaire prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.

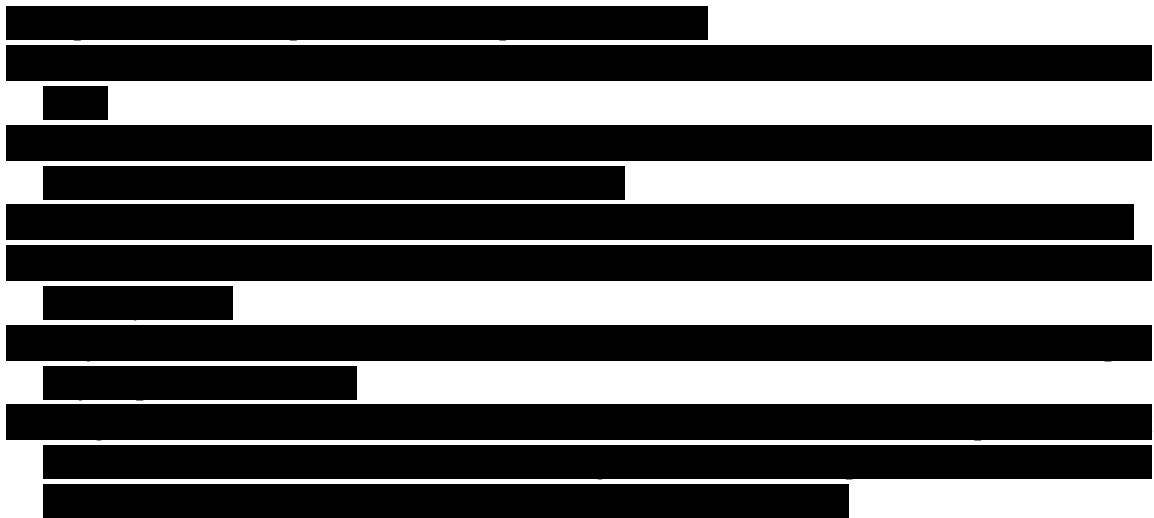
⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 176.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 174.

des problèmes de la vie courante). L'enfant ne doit pas *trouver* des solutions, mais doit *retrouver* la bonne réponse. Enfin, dans les épreuves des tests d'« intelligence », comme souvent dans les évaluations scolaires, seul le résultat c'est-à-dire le fait d'être parvenu à la bonne réponse est pris en compte et le travail réalisé par l'individu pour y parvenir est invisibilisé. Seul également ce que sait l'individu est évalué et pas ce qu'il est susceptible d'apprendre dans la tâche (qui n'est de toute façon, on l'a vu, pas conçue pour que l'individu apprenne quelque chose)⁶⁹.

Plusieurs épreuves des tests d'« intelligence » sont, par ailleurs, fortement similaires aux exercices que l'on peut retrouver à l'école. Ce qui fait dire à Michel Tort que les tests d'« intelligence » se composent d'épreuves directement empruntées ou fortement inspirées des exercices et des problèmes proposés à l'école⁷⁰. Les items de l'épreuve d'arithmétique ressemblent par exemple comme deux gouttes d'eau aux problèmes que les élèves peuvent avoir à résoudre en mathématique.



Les épreuves Identification de concept, Symbole, Barrage sont très proches des exercices des fiches en maternelle observés par Christophe Joigneaux qui « incitent beaucoup les élèves à comparer rigoureusement des représentations plus ou moins symbolisées d'objets qui peuvent varier selon plusieurs rapports, en leur proposant de les situer au sein de tableaux à double entrée, de compléter ce type de tableaux, d'entourer ou de colorier de la même couleur des éléments identiques, ou au contraire de barrer les "intrus" d'une série alignée d'éléments graphiques »⁷¹. Et lorsque les épreuves des tests d'« intelligence » demandent aux enfants de manipuler du matériel (Épreuves Cube, Identification de concept, Vocabulaire dans les premiers items, Complément d'image, Arrangement d'images, Assemblage d'objet, Labyrinthe), elles leur font mobiliser des objets ludo-pédagogiques

⁶⁹ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 176.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 59.

⁷¹ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*, p. 20.

que l'on retrouve dans les salles de classe, surtout dans les premiers niveaux en maternelle et en primaire.

Une autre des principales caractéristiques du *mode scolaire de socialisation* est la séparation de l'apprentissage de la pratique. En effet, contrairement à ce que l'on peut observer ailleurs, à l'école on n'apprend pas en faisant des choses ayant une utilité concrète (par exemple, « en participant aux tâches quotidiennes » « en faisant ou en répétant les gestes de ceux qui savent »). « On apprend par des exercices conçus aux seules fins d'apprentissage. » « Fondamentalement, l'activité pédagogique n'a d'autres fins que sa propre fin, celle d'éduquer et de former les corps et les esprits. » « Il existe ainsi une coupure des "exercices" et des "leçons" par rapport à toute autre activité sociale que celle d'apprendre », écrit Daniel Thin⁷². Or, Michel Tort montre que les tests d'« intelligence » sont eux aussi coupés de la pratique⁷³. En effet, alors même qu'ils définissent (implicitement) l'« intelligence » comme étant une capacité générale d'adaptation ou une capacité à résoudre des problèmes pratiques au quotidien, les concepteurs des tests ont choisi de mesurer celle-ci principalement via des tâches volontairement abstraites, sans aucun rapport avec des situations que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne (choisies parce que l'on suppose qu'elles mettent en œuvre des fonctions cognitives ou des connaissances qui composent l'« intelligence »)⁷⁴. Et si les Échelles de Wechsler comportent quelques épreuves censées évaluer la capacité des individus à faire face à des situations concrètes (Épreuve Arithmétique et surtout, Compréhension, censée évaluer l'« intelligence pratique » ou « sociale » où l'on demande par exemple à l'enfant [redacted]), dans ces épreuves les enfants ne sont jamais concrètement mis dans ces situations ordinaires, mais seulement soumis à des énoncés narrants ces situations ordinaires. Par ailleurs, comme les exercices scolaires, les épreuves des tests d'« intelligence » se composent uniquement d'énoncés verbaux sans aucune référence au réel, sans aucun pronom personnel ou encore allusion à l'environnement concret de l'enfant : on y fait référence à des animaux, des végétaux, des personnages indifférenciés ([redacted])⁷⁵. Cette coupure des épreuves de QI avec la pratique a été maintes fois dénoncée comme problématique par certains psychologues. Cela a incité des psychométriciens comme Wechsler à introduire dans leur test des épreuves dites de performances, se voulant plus pratiques que les épreuves dites verbales et impliquant de manipuler des objets. Toutefois, dans ces épreuves « pratiques » où l'enfant doit manipuler (comme à l'école) des objets (que l'on retrouve à l'école), celui-ci doit s'adonner à « des manipulations gratuites » où il n'y a « aucune matière à transformer »⁷⁶. C'est pourquoi « Cube, compléments d'images, assemblages sont des exercices scolaires comme les autres »⁷⁷.

⁷² Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 26.

⁷³ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 69.

⁷⁴ Jean-Luc Bernaud, *Tests et théories de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 19.

⁷⁵ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 65.

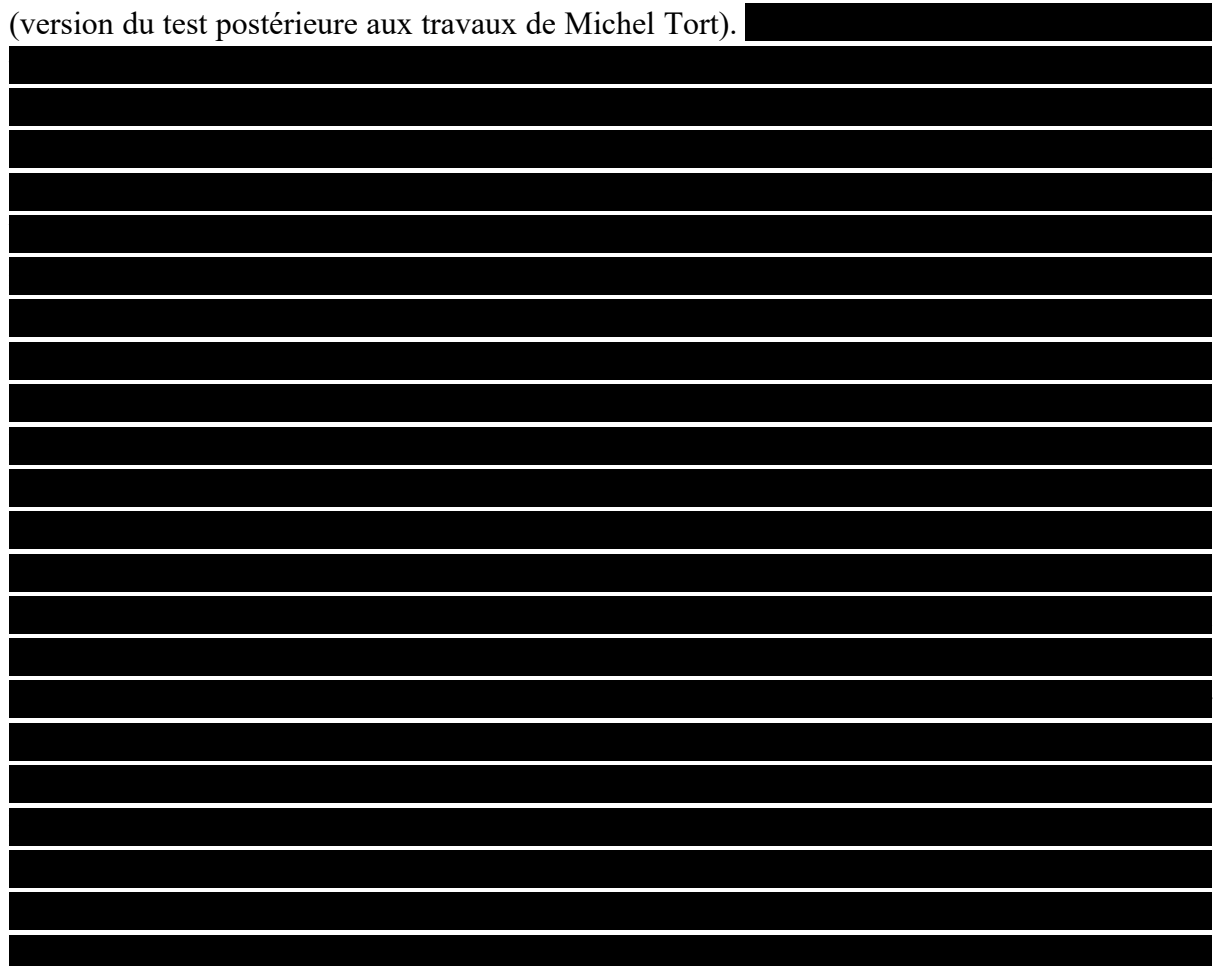
⁷⁶ *Ibid.*, p. 70.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 78-79.

IV. Sanctionner des compétences et connaissances scolaires

1. Évaluation des savoirs, savoir-faire et des dispositions scolaires

Si l'on peut conclure avec Michel Tort que les tests d'« intelligence » sont, à l'instar des évaluations et exercices scolaires que l'on retrouve dans les filières générales, coupés de la pratique c'est aussi que comme la plupart de ces derniers, ils mettent très peu en jeu des connaissances, compétences ou dispositions « pragmatiques » nécessaires dans des activités manuelles ou du quotidien. Ni les uns, ni les autres ne valorisent pas exemple l'aptitude à constituer un repas en suivant ou non une recette ou à réparer un objet défectueux. Poursuivant son raisonnement, Michel Tort explique que non seulement les tests d'« intelligence » excluent la pratique, mais qu'ils vont plus loin puisqu'ils condamnent et pénalisent toute référence à la pratique : « À l'instant que l'enfant fait appel dans ses réponses à une pratique réelle ou à une façon de répondre qui se réfère un tant soit peu à la pratique, il est aussitôt pénalisé⁷⁸ ». Il donne en exemple la manière dont sont évaluées les réponses données par les enfants à l'épreuve Similitude du test de Wechsler où l'enfant doit trouver ce qu'il y a de commun entre deux termes. Nous allons ici actualiser sa démonstration en donnant des exemples tirés du WISC-IV (version du test postérieure aux travaux de Michel Tort).



Michel Tort semble ainsi avoir raison de conclure que « la différence entre les bonnes et les

⁷⁸ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 69-70.

mauvaises réponses oppose des réponses théoriques, scolaires et générales à des réponses qui se réfèrent à des expériences pratiques⁷⁹ ». On peut donc dire que les tests d'« intelligence » pénalisent le *rapport pragmatique* dans lequel peuvent être les enfants. Et ce de la même manière que l'école. Bernard Lahire constate en effet que les élèves dits « en difficulté » par l'école sont souvent dans un *rapport oral pratique au langage*, c'est-à-dire perçoivent le langage seulement comme un outil de communication, considèrent uniquement le registre sémantique du langage et son usage pragmatique premier et écrivent comme ils parlent se focalisant sur la communication de leurs pensées immédiates. L'analyse d'un exercice de français bien particulier, celui d'expression écrite où l'on demande aux élèves de primaire de raconter par écrit une histoire qu'ils ont inventée ou dont ils ont été témoins, lui permet de constater que les textes considérés par les enseignants comme « mauvais » parce qu'« accumulant les erreurs » ou les « problèmes » (notamment parce qu'il y manque des informations nécessaires au lecteur pour comprendre les événements auxquels il n'a pas participé et comporte donc de nombreux implicites) sont le fait d'élèves qui sont également dans une posture *pragmatique vis-à-vis* des événements qu'ils narrent, c'est-à-dire écrivent comme s'ils étaient en train de vivre l'action⁸⁰.

En s'appuyant sur les travaux de Jack Goody, Bernard Lahire démontre que l'émergence de la *forme scolaire* de relation d'apprentissage, et plus précisément, de cette caractéristique de la forme scolaire que constitue la séparation avec la pratique, a été possible parce que nous sommes dans des sociétés de culture écrite. En effet, dans les sociétés sans écriture, les savoir et savoir-faire sont indissolublement liés aux contextes dans lesquels ils sont mobilisés et aux personnes qui les mettent en œuvre. Ils sont immanents à la pratique et n'ont donc pas ou peu d'existence objectivée. Ils n'apparaissent donc « pas comme tel du point de vue de ceux qui les détiennent à l'état incorporé⁸¹ » et les individus n'ont pas forcément conscience qu'ils les savent, les ont intériorisés. Parce qu'ils n'ont pas d'existence détachée des corps et des contextes, n'existent qu'à l'état incorporé et qu'en action, les savoirs ne peuvent donc s'acquérir qu'à travers la mimesis, c'est-à-dire en action, dans et par la pratique. À l'inverse, dans les sociétés où l'écriture existe et domine, les savoirs et savoir-faire peuvent être fixés par l'écriture et peuvent dès lors être séparés de leur situation de mise en œuvre et des personnes qui les détiennent. Ils peuvent devenir des objets distincts, autonomes, délimités, fixés, codifiés (« le savoir que contiennent les manuscrits dépasse celui de tout individu », écrit Jack Goody⁸²). Il est donc possible de les acquérir par des activités *formalisées* et séparées de la pratique (comme le sont les exercices scolaires). L'existence et de savoirs objectivés, écrits, détachés de la pratique nécessite même la mise en œuvre d'un mode de transmission *pédagogique* et leur accumulation l'apparition d'une institution (le système scolaire) et d'un lieu (l'école) dédiés à la transmission de l'ensemble de ces savoirs. Si nous rappelons ici ces

⁷⁹ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 70.

⁸⁰ Bernard Lahire, « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire », *Sociétés Contemporaines*, n°11-12, 1992, p. 167-187.

⁸¹ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 26.

⁸² Jack Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Édition de Minuit, 1979, p. 243.

analyses montrant que la formalité des savoirs et les formes de relations sociales au sein desquelles ils sont « transmis » sont profondément liées⁸³, c'est parce qu'elles permettent d'insister sur le fait que l'école est un lieu de transmission et d'évaluation de savoirs codifiés (opposés aux savoirs n'existant qu'à l'état incorporé). Et donc de mettre en évidence un autre point commun avec les tests d'« intelligence ». En effet, ces derniers évaluent aussi l'accumulation par l'individu d'un certain nombre de savoirs *formalisés*. L'épreuve Vocabulaire où le psychologue demande de définir des mots ou l'épreuve Raisonnement verbal où le sujet doit deviner, grâce à une devinette en trois étapes, un objet ou un concept évaluent tous deux la connaissance par l'individu de la définition objectivée de mots. L'épreuve Compréhension, où le psychologue invite l'enfant à justifier des règles, principes, us et coutumes, normes et valeurs (à travers des questions telles [REDACTED], sanctionne la connaissance objectivée des règles, principes, us et coutumes, normes et valeurs. Les tests d'« intelligence » comme les évaluations et exercices scolaires sanctionnent donc une *culture écrite* pour reprendre ce concept mobilisé par Bernard Lahire.

Les exemples des épreuves Vocabulaire, Raisonnement Verbal et Compréhension ne montrent pas seulement que les tests d'« intelligence » sanctionnent un réservoir de savoirs *formalisés*. Ils prouvent que les tests de QI et épreuves scolaires évaluent le même réservoir de savoirs *formalisés*. En effet, les épreuves Vocabulaire et Raisonnement Verbal évaluent surtout la maîtrise d'un lexique plutôt soutenu. Dans les 4 derniers items censés être les plus difficiles, les enfants doivent définir les mots [REDACTED]. On peut également noter que dans cette épreuve il est demandé aux élèves de définir les mots [REDACTED] au lieu de leur synonyme, davantage commun, [REDACTED]. Mais aussi la définition de proverbes tels que [REDACTED]. Or, la transmission aux enfants d'un vocabulaire varié et plutôt sophistiqué fait partie des objectifs de l'école. L'épreuve Compréhension, où l'on demande également à l'enfant [REDACTED] évalue avant tout la connaissance par les enfants de normes institutionnelles de comportement. Or, celles-ci sont enseignées à l'école. [REDACTED]

⁸³ Bernard Lahire, « Cultures écrites et cultures orales », in Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 2000.

Toujours dans cette épreuve Compréhension, l'enfant doit également répondre aux questions

Cette épreuve évalue donc également les connaissances des enfants dans des domaines plutôt légitimes, en histoire, géographie, art, littérature, sciences, etc., qui sont toutes fortement susceptibles de faire partie des programmes scolaires. Tout comme l'épreuve Information où l'enfant doit par exemple répondre aux questions

Si l'on peut dire avec Michel Tort que les tests d'« intelligence » se composent d'épreuves qui ne sont qu'« une caricature des évaluations scolaires⁸⁴ », ce n'est pas seulement parce qu'ils mettent de côté le même rapport *pragmatique* au savoir que l'école. C'est aussi parce qu'ils ne font rien d'autre que d'évaluer des compétences et connaissances scolaires. Selon Alfred Binet, l'« intelligence » étant la fonction mentale qui permet à l'individu de s'adapter en société, elle se mesure à son rendement social. Parce que « le rendement social de l'écolier, c'est le degré auquel il s'assimile les connaissances de l'école⁸⁵ », il souhaite que son test intègre des épreuves permettant d'évaluer l'acquisition par les élèves des apprentissages scolaires. Mais pour lui, l'« intelligence » ne se réduit toutefois pas au niveau d'instruction, « la belle intelligence native » n'est surtout pas à confondre avec la « gangue scolaire⁸⁶ », et les épreuves scolaires représentent des modèles *imparfaits* d'évaluation de l'« intelligence » parce qu'elles ont aussi pour inconvénient de comparer les élèves « seulement du point de vue des connaissances acquises⁸⁷ ». C'est pourquoi il souhaite que son test comporte aussi des questions d'« intelligence » qui ne soient pas une simple évaluation de l'acquisition des apprentissages scolaires. Parmi celles-ci des épreuves que l'on retrouve aujourd'hui dans le WISC-IV : l'épreuve Compréhension mais aussi les épreuves Mémoire des chiffres et Arithmétique. Or, quoi qu'en ait pu dire Alfred Binet, les épreuves Mémoire des chiffres et Arithmétique apparaissent tout autant sanctionner des compétences et connaissances scolaires que l'épreuve Compréhension ou les autres épreuves du test. L'épreuve Mémoire des chiffres évalue en effet, tout comme l'épreuve Séquence Lettre-Chiffres, les capacités mnémoniques des enfants qui sont transmises (plus ou moins directement) et exigées à l'école à travers notamment l'apprentissage de poèmes ou de leçons. L'épreuve Arithmétique en plus de reprendre la forme des problèmes de mathématiques, évalue des compétences en calcul et en raisonnements mathématiques que transmet cette matière scolaire aux élèves.

⁸⁴ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 59.

⁸⁵ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 29.

⁸⁶ Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, *op. cit.*, p. 9.

⁸⁷ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 30.

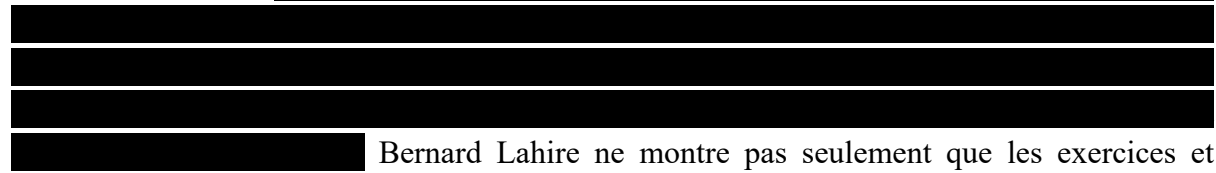
Après avoir montré que la *forme scolaire* a signifié l'émergence d'un nouveau type de relation sociale, la relation, les sociologues ont constaté l'évolution de cette relation pédagogique avec le temps. En effet, on est progressivement passé à l'école d'un modèle où l'élève doit sans poser de question non seulement apprendre les savoirs scolaires tels quels, mais aussi obéir aux règles de comportements scolaires, à un modèle où l'élève doit comprendre les savoirs scolaires qu'ils lui sont transmis comme les règles de comportement qui lui sont imposées. Autrement dit, il doit être en mesure d'avoir un rapport *raisonné* aux règles et aux savoirs scolaires qui doivent, pour cela, lui être expliqués, justifiés par l'enseignant. Et ce afin notamment qu'il puisse intérioriser les règles et s'autocontraindre à long terme. « Très vite, apprendre selon des règles imposées de l'extérieur va subir une critique. Apprendre selon des règles sans comprendre ces règles va bientôt être rejeté [...] Tout ce qui est enseigné doit être expliqué, la discipline ne doit pas être subie, mais comprise et acceptée. Il s'agit toujours d'apprendre selon des règles impersonnelles, indépendantes de la volonté des individus (le maître et les moniteurs), mais pas de les imposer arbitrairement sans le "consentement" des élèves. Si l'élève comprend les règles, il se les approprie par lui-même et pratique une sorte d'autodiscipline⁸⁸ ». Or, la capacité des enfants à expliquer les règles et normes, mais aussi leur capacité à s'autocontraindre est justement ce que cherche à évaluer l'épreuve Compréhension (où l'on demande aussi à l'enfant [REDACTED]). Les épreuves des tests d'« intelligence » exigent tout comme l'école des enfants qu'ils fassent preuve de *distance réflexive* ou, pour mobiliser une formule de Bernard Lahire, qu'ils soient dans un *rapport scriptural scolaire*. *Rapport scriptural scolaire* qui, comme son nom l'indique, est d'ailleurs rendue possible par l'écriture et, plus précisément, l'objectivisation et la mise à distance des savoirs, la possibilité de rompre avec le cours de l'action et de prendre de la distance avec ce qu'on fait pour l'analyser, ou encore la mise en liste, en tableau et donc la possibilité d'ordonner, de classer, de planifier l'action que l'écriture permet. Dans l'épreuve Barrages (où l'enfant doit regarder un arrangement d'images présenté en ordre aléatoire puis en ordre structuré et doit barrer les images cibles en un temps limité), les élèves doivent comme dans certains exercices des fiches de maternelles étudiées par Christophe Joigneaux suspendre les significations les plus communes et ordinaires que peuvent avoir en dehors de l'école les objets qu'ils manipulent pour ne se focaliser que sur celles qu'ils peuvent avoir dans la situation d'apprentissage dont ils sont les supports⁸⁹. Les épreuves Cubes, Identification de concept, Code, Matrices, Symboles et Barrage demandent aux enfants qu'ils mettent en relation différents éléments. Tout comme un grand nombre de supports pédagogiques scolaires (fiches d'exercice, doubles pages de manuels scolaires, albums littéraires) qui, comme le montre Stéphane Bonnéry sont construits en hypertexte, comme des jeux de pistes, invitant les élèves à co-construire les savoirs scolaires qui ne sont plus autant délivrés clé en main qu'autrefois⁹⁰.

⁸⁸ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*, p. 34-35.

⁸⁹ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*, p. 24.

⁹⁰ Stéphane Bonnéry parle dès lors d'élévation des exigences à l'école et de complexification des supports pédagogiques et des opérations cognitifs qu'ils requièrent.
Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, *op.cit.*

En lien d'ailleurs avec l'idée que les enfants comprendraient mieux des savoirs qu'ils ont découverts eux-mêmes et donc cette logique qui s'est imposée à l'école selon laquelle les élèves doivent comprendre ce qu'ils apprennent. De très nombreuses épreuves des tests d'« intelligence » (Matrice, Code, Cubes, Symboles, Complément d'images, Barrages et Similitude) exigent, comme nombre d'exercices ou d'évaluations scolaires, que les enfants réalisent des opérations mentales de comparaison, d'induction, de déduction, mais aussi de catégorisation, de conceptualisation et d'abstraction et donc réalisent des sauts cognitifs, des opérations mentales de « secondarisation⁹¹ ». Dans l'épreuve Identification de concept, où l'enfant doit choisir sur une carte composée de deux ou trois rangées d'images présentées par le psychologue, une image de chaque rangée qui vont ensemble, l'enfant se retrouve par exemple à apparier



Bernard Lahire ne montre pas seulement que les exercices et interactions scolaires pénalisent tout *rapport pragmatique* vis-à-vis du langage. Il montre qu'ils valorisent un rapport scriptural scolaire qui consiste à considérer le langage comme un objet d'analyse et de manipulation propre. L'épreuve Vocabulaire des tests de QI fait de même. Non pas que cette épreuve exige des enfants qu'ils mènent une réflexion sur le langage en mettant de côté le sens des mots ou des phrases, mais parce qu'il s'agit pour les enfants de mener une réflexion sur le langage en dehors de tout contexte d'énonciation pratique. Ce n'est pas en effet la même chose de définir un mot que de l'employer, à bon escient, dans une conversation. Ce qui conduit Michel Tort à écrire que les épreuves des tests d'« intelligence » évaluent moins le langage « pratique » de l'enfant qu'il utilise au quotidien pour communiquer que sa capacité à manipuler le langage et sanctionnent, de fait, « un usage gratuit du langage », la « pratique du verbalisme »⁹².

Les tests d'« intelligence » sanctionnent donc également des dispositions qui sont, sinon systématiquement enseignées à l'école du moins *prérequis* à l'école. Les enfants devant se débrouiller seuls face aux épreuves des tests d'« intelligence » sans l'aide du psychologue, tout comme ils doivent se débrouiller seuls devant les exercices et évaluations scolaires, les tests d'« intelligence » comme les exercices et évaluations scolaires évaluent une certaine forme d'autonomie : « autonomie comme autodiscipline corporelle (savoir contenir ses désirs, se tenir, rester calme, écouter, lever le doigt avant de parler, se mettre au travail sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir, s'imposer une régularité dans son travail, son effort, être ordonnée...) et comme autodiscipline mentale (savoir faire un exercice tout seul, sans l'aide du maître, sans poser de questions, savoir lire avec les yeux et résoudre par soi-même un problème, savoir se débrouiller dans la réalisation d'un exercice scolaire avec les seules

⁹¹ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*, p. 24.

⁹² Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 7-75.

consignes écrites...)⁹³. » Les épreuves des tests d'« intelligence » comme les exercices et évaluations scolaires sanctionnant des savoirs et des savoir-faire objectivés, les deux valorisent les enfants qui adoptent une « attitude d'appropriation », c'est-à-dire se concentrent sur l'acquisition des savoirs scolaires en eux-mêmes et pour eux-mêmes et pensent que la réussite est surtout question de maîtrise de savoirs, plutôt que les enfants qui sont dans une « attitude de conformité », c'est-à-dire se concentrent sur les demandes explicites de l'adulte dans une posture de « bonne volonté scolaire, » et pensent que la réussite implique de réaliser ce que dit explicitement l'adulte⁹⁴. Les épreuves des tests d'« intelligence » comme les évaluations et exercices scolaires évaluant des compétences et connaissances non-pratiques à travers des situations abstraites sans aucun rapport à des pratiques réelles, qui n'ont pas d'utilité immédiate, et qui n'ont pas d'autres fins que leur propre fin, les deux consacrent une capacité à se prendre de sérieux pour des connaissances et des activités pures et désintéressées⁹⁵. Enfin, parce que les épreuves des tests d'« intelligence » prennent la plupart du temps une forme ludique (où l'enfant doit reproduire des figures avec des cubes, doit manipuler des images ou encore répondre à des devinettes), elles requièrent, au-delà d'une disposition à prendre au sérieux le jeu, une disposition à prendre du plaisir dans un jeu intellectuel. Tout comme nombre de supports pédagogiques qui, on l'a dit, s'apparentent de plus en plus à des jeux de piste devant amener les enfants à co-construire le savoir scolaire⁹⁶. Le fait que dans les tests d'« intelligence », l'activité intellectuelle apparaît être pensé comme un jeu, semble indiquer un accord entre les psychologues psychométriciens et les enseignants pour considérer le jeu intellectuel comme une manière, une méthode « plaisante », « attrayante », « attirante » et « motivante » pour les enfants de tester ou de leur transmettre des connaissances.

2. Les normes scolaires d'apprentissage

Parce qu'Alfred Binet souhaite que son test d'« intelligence » évalue l'acquisition par les élèves des savoirs scolaires, il y inclut une épreuve de lecture. Une épreuve qui permet d'évaluer le degré de lecture auquel parvient l'enfant selon un axe de progression lecture sous-syllabique/ syllabique/ hésitante/ courante/ expressive, avec un barème construit de telle sorte que le degré de lecture considéré comme « normal » pour chaque classe d'âge n'est pas le même. Cet axe de progression, nous apprend Patrice Pinell, Alfred Binet l'emprunte alors à son collaborateur du laboratoire de pédagogie expérimentale, Victor Vaney, un instituteur. Il repose alors sur une théorie implicite de l'apprentissage de la lecture comme activité cognitive qui progresse successivement du déchiffrement des lettres à la syllabisation, à la reconnaissance de mots, de groupes de mots puis de phrases, et enfin qui aboutit à l'étape ultime de

⁹³ Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, 2012 (1995), p. 80.

⁹⁴ Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

Stéphane Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie* n°167, 2009, p. 13-23.

⁹⁵ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.* ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

⁹⁶ Stéphane Bonnéry, *Les supports pédagogiques et les inégalités scolaires*, *op. cit.*

compréhension du texte. Théorie qui fonde la technique pédagogique employée dans les classes pour apprendre à lire⁹⁷. Cet exemple montre que les tests d'« intelligence » ne font pas qu'évaluer des compétences, connaissances ou dispositions scolaires, mais peuvent également reprendre à leur compte les théories de l'apprentissage (et de leur progression) que l'on retrouve à l'école. L'épreuve de lecture proposée par Binet dans son test n'a pas été reprise par Wechsler et ne fait pas partie de ses tests. Mais d'autres épreuves présentes dans le WISC-IV apparaissent confirmer cela. Les épreuves de mémoire (Mémoire des chiffres ou Séquences Lettres-Chiffres) où l'enfant doit être en mesure de retenir et répéter des séquences de chiffres ou de chiffres et de lettres en nombre toujours plus important reprennent par exemple une théorie scolaire de l'apprentissage qui postule que plus l'enfant est âgé plus il est en mesure de retenir des choses longues. Théorie qui implique que les poésies ou les leçons que les élèves doivent apprendre sont de plus en plus longues dans l'avancée du cursus scolaire. L'épreuve de Vocabulaire où l'on demande aux enfants de nommer des objets sur des images, puis de donner la définition de mots de plus en plus sophistiqués reprend une théorie scolaire de l'apprentissage qui veut que l'enfant apprenne d'abord à nommer des choses (en maternelle) avant que l'on exige de lui des définitions de mots, et qui veut que l'on apprenne aux élèves des mots de plus en plus sophistiqués au fur et à mesure qu'il progresse dans le cursus scolaire. L'épreuve Arithmétique [REDACTED]

[REDACTED] est congruente avec la théorie scolaire de l'apprentissage qui veut que l'on apprenne à l'école d'abord aux élèves l'addition, puis la soustraction, la multiplication et, enfin, la division, à maîtriser ses opérations avec des nombres toujours plus grands, et que ce n'est qu'une fois ces 4 opérations de base maîtrisées que l'on introduit des problèmes qui combinent différentes unités de mesure. Enfin, l'épreuve Information, où l'on pose aux enfants des questions sur des objets de son quotidien ou qui peut le concerner personnellement [REDACTED] avant de passer à des questions de culture générale [REDACTED]

[REDACTED] repose sur une théorie scolaire de l'apprentissage qui veut que l'on apprenne à l'école d'abord aux élèves des choses les concernant avant de leur apprendre des savoirs plus généraux (par exemple à reconnaître et à écrire leur prénom avant d'apprendre à lire et à écrire tout court). Ainsi, les tests d'« intelligence » reprennent cette caractéristique de la *forme scolaire* qu'est la *progressivité*, puisqu'ils soumettent, dans chaque épreuve, les enfants à une même série d'items rangés par ordre de difficulté croissante du plus simple ou plus complexe, avec l'idée qu'un enfant plus âgé doit être en mesure d'aller plus loin dans la série des items qu'un enfant plus jeune pour être considéré comme ayant une intelligence « normale ». De manière plus générale, les tests d'« intelligence » reprennent ce principe scolaire de l'apprentissage qui veut que plus les enfants sont âgés, plus ils peuvent acquérir des compétences, de connaissances difficiles, qui fait que plus ils montent dans la hiérarchie des âges et des classes, plus les

⁹⁷ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 32.

apprentissages scolaires se complexifient, que les exercices scolaires sont organisés selon une logique de progressivité, que les curriculums d'un niveau scolaire reprennent certains éléments des curriculums des niveaux précédents en les complexifiant. Alfred Binet apparaît avoir repris certaines théories scolaires de l'apprentissage à défaut de pouvoir s'appuyer sur des théories du développement psychophysiologique des fonctions cognitives chez l'enfant, sur la manière dont se déroule psychologiquement, cognitivement et physiologiquement l'apprentissage chez l'enfant encore peu existantes à son époque. La psychologie, les sciences cognitives s'étant fortement développées depuis, les tests d'« intelligence » ont trouvé dans ces disciplines des justifications (a posteriori) à la manière dont elles hiérarchisent les items des épreuves et les enfants entre eux tout en continuant à reprendre les théories de l'apprentissage scolaire.

3. Sanctionner la culture « dominante » des classes favorisées

Dans *Les Héritiers*⁹⁸ puis *La Reproduction*⁹⁹, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent qu'il existe une proximité entre la culture scolaire et la culture des classes supérieures et, à l'inverse, une rupture entre la culture scolaire et la culture des classes populaires. Ils montrent que la culture délivrée et sanctionnée à l'école n'est socialement pas neutre puisque très proche de la culture des classes sociales dominantes et éloignées des classes sociales dominées. Venant de constater que les épreuves des tests d'« intelligence » sanctionnent des compétences, connaissances, dispositions et donc une culture similaire à celle qu'évaluent les exercices et évaluations scolaires, on est conduit à conclure que les tests d'« intelligence » sanctionnent la culture dominante.

Les épreuves des tests de QI apparaissent tout d'abord évaluer des activités psychologiques intellectuelles plus répandues et plus valorisées dans les classes dites supérieures qu'ailleurs¹⁰⁰. Ainsi, les capacités d'abstraction, de logique, de catégorisation évaluées dans les tests d'« intelligence » sont toutes des compétences davantage exigées et stimulées dans les métiers et dans les loisirs des catégories supérieures que dans les métiers situés en bas de la hiérarchie sociale. Alors que les épreuves de QI sanctionnent positivement un *rapport ludique à l'activité intellectuelle* la sociologie a montré que les catégories favorisées établissent une continuité entre travail scolaire et intellectuel d'un côté et plaisir, loisirs de l'autre¹⁰¹. Davantage en tout cas que les milieux populaires, qui ont tendance à établir une séparation stricte entre d'un côté travail scolaire ou intellectuel, synonyme pour eux de labeur, d'effort, et de l'autre côté, loisirs qui pour être source de plaisir doivent être à leurs yeux loin de tout travail intellectuel, scolaire ou éducatif. En raison de ces représentations différenciées

⁹⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, op. cit.

⁹⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit.

¹⁰⁰ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit.

¹⁰¹ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n°14, 1973, p. 295-335, p. 332-333 ; Basil Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », in Basil Bernstein, *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 147-160.

de la distinction entre travail et loisir, mais aussi d'une plus grande disposition des classes favorisées à ne pas conférer à l'école la charge exclusive de la transmission culturelle, de leur plus grande familiarité avec les théories du développement enfantin qui théorisent l'intérêt du jeu dans le développement cognitif ou psychomoteur de l'enfant, de la place plus importante qu'ils disposent dans leur logement pour laisser leurs enfants étaler leurs jeux et de leurs moyens financiers plus importants, ils achètent davantage de jeux et jouets éducatifs à leurs enfants et instaurent davantage d'échanges éducatifs qui prennent une forme ludique avec leurs enfants. Or, nous avons vu comment les épreuves des tests d'« intelligence » prennent souvent la forme de jeu. Enfin, nous avons vu que les tests d'« intelligence » valorisent un *rapport scriptural scolaire* aux savoirs, au monde et au langage. Et l'on sait que le rapport scriptural aux savoirs caractérise davantage les classes favorisées que les classes populaires¹⁰² comme le rapport réflexif au langage.¹⁰³

Les épreuves des tests de QI valorisent comme signe d'« intelligence » la maîtrise d'un vocabulaire plutôt rare, et donc distinctif, parce qu'appartenant à un langage soutenu et non pas, par exemple, parce qu'il ferait partie d'un champ lexical d'une profession particulière ou du langage argotique de la rue employé et maîtrisé globalement seulement par des jeunes de milieux populaires. À ce propos, Michel Tort note que les tests d'« intelligence » font très peu référence à l'univers culturel particulier des milieux populaires¹⁰⁴. L'examen du WISC-IV montre que c'est toujours le cas dans ce test. Il n'y est jamais fait mention des quartiers où réside une (grande) partie des classes populaires. Il n'y est également jamais fait référence aux ouvriers ou aux métiers les plus précaires. Deux items de l'épreuve Similitude évoquent plus ou moins directement les métiers du bâtiment [REDACTED]

[REDACTED] Mais si les professionnels du bâtiment sont souvent classés parmi les classes populaires ou moyennes, ils sont toutefois côtoyés par toutes les classes sociales. Les épreuves Identification de concept et Complément d'images font également référence [REDACTED]. Or si ce sport est à l'origine un loisir plutôt populaire [REDACTED] ce sport s'est aujourd'hui largement diffusé et est regardé dans toutes les classes sociales.

Les tests d'« intelligence » prennent beaucoup plus comme cadre de référence l'univers culturel spécifique des classes moyennes et favorisées. [REDACTED]

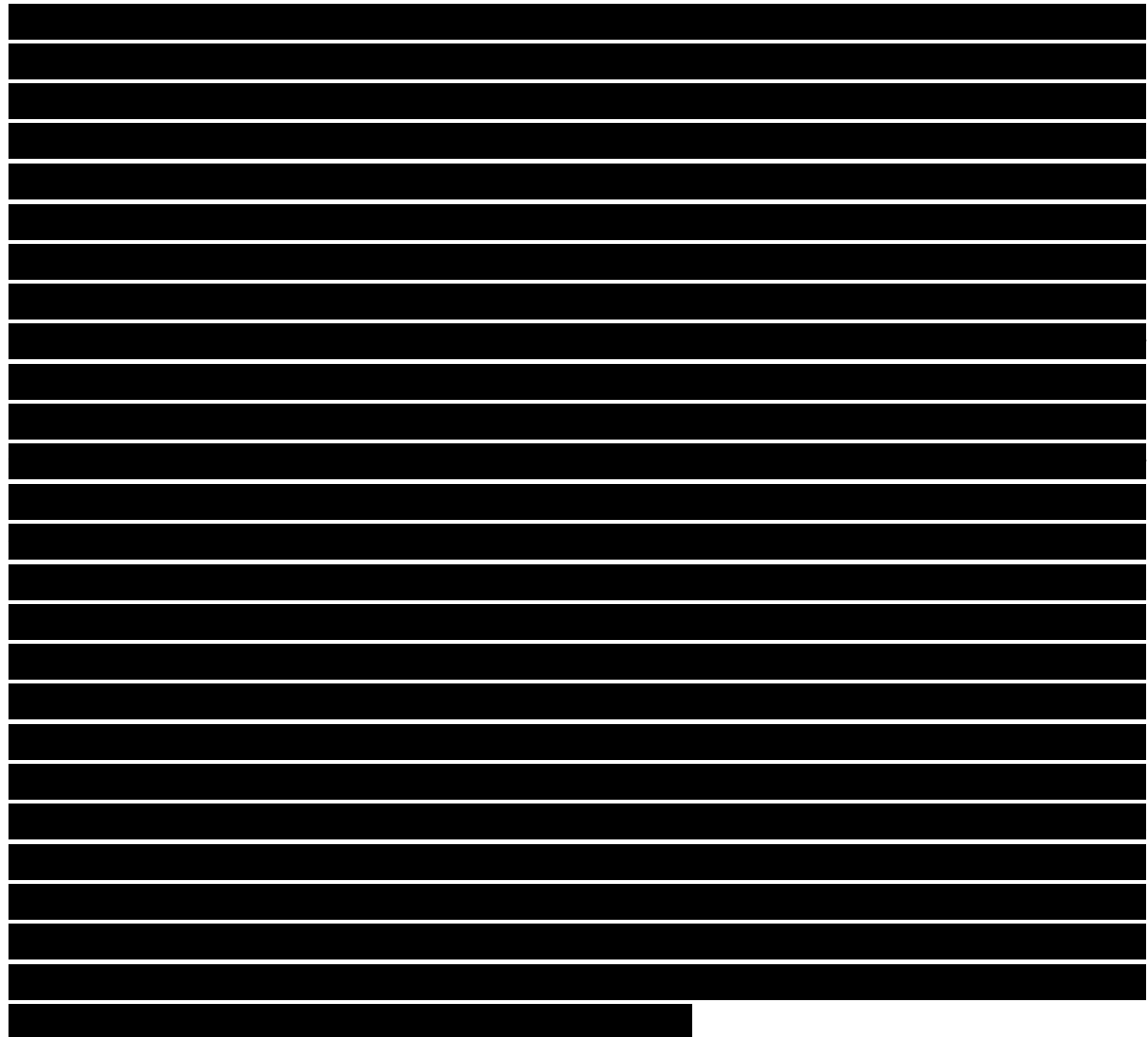
[REDACTED]

¹⁰² Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit. ; Bernard Lahire, *Tableaux de Familles*, op. cit. ; Bernard Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PUR, 2008.

¹⁰³ Basil Bernstein, « Classe sociale, codes linguistiques et éléments grammaticaux », in Basil Bernstein, *Langage et classe sociales*, op. cit., p. 91-118.

¹⁰⁴ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 65.

¹⁰⁵ Stéphane Beaud, *Traite à la nation ? Un autre regard sur la grève des Bleus en Afrique du Sud*, Paris, La Découverte, 2011.



On peut conclure que les (épreuves des) tests d'« intelligence » se réfèrent à des éléments culturels et des expériences sociales qui sont loin d'être universels et d'être partagés par tous les enfants et qui avantagent plutôt les enfants de milieux favorisés¹⁰⁷. Cet aspect des tests d'« intelligence » a été depuis longtemps critiqué par des psychologues et sociologues, les tests ayant l'ambition, on le rappelle, d'évaluer une « intelligence » indépendamment de la culture. Si bien que les psychométriciens ont tenté de corriger leur test en faisant davantage référence au monde de l'écolier qui serait, de leur point de vue, neutre. Il est vrai que l'on retrouve beaucoup d'items dans le WISC-IV faisant référence à l'univers de l'école. On peut toutefois contester le fait que l'univers scolaire soit totalement neutre. Ne serait-ce parce que, comme nous venons de le souligner, les objets éducatifs et donc scolaires sont davantage présents dans les classes favorisées. Par ailleurs, tout ce que l'on vient de souligner montre que les efforts faits sont loin d'être suffisants pour affirmer que le test de Wechsler ne favorise plus, par ses références culturelles, des enfants des classes dominantes.

¹⁰⁶ Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 2009.

¹⁰⁷ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 64.

Michel Tort affirme que les tests d'« intelligence » qui entendent évaluer, à travers l'épreuve Compréhension, la connaissance par l'individu des conventions comportementales et des normes sociales, valorisent surtout et avant tout « des préceptes de la morale bourgeoise »¹⁰⁸. S'il est sans doute abusif de dire que toutes les questions posées aux enfants dans cette épreuve du WISC-IV valorisent les normes et valeurs des milieux favorisés [REDACTED]

[REDACTED] deux d'entre elles apparaissent toutefois aller dans le sens de la thèse de Michel Tort : [REDACTED]

[REDACTED]

¹⁰⁸ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 68.

¹⁰⁹ Luc Boltanski, « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, p. 205-233.



On peut ainsi souligner le caractère arbitraire et idéologique de la culture évaluée et sanctionnée par les tests d'« intelligence », de la même manière que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont souligné le caractère arbitraire et idéologique de la culture évaluée et sanctionnée à l'école. On peut également mettre en lien, avec Michel Tort, le fait que les tests d'« intelligence » sanctionnent, comme l'école, une culture proche des classes dominantes avec le fait que les psychologues à l'origine des tests d'« intelligence » et de leur révision et qui utilisent les tests appartiennent aux milieux sociaux favorisés. Et qu'ils proposent des questions qui font sens pour eux, des épreuves avec des jeux avec lesquels jouent leurs propres enfants et jugent les réponses des enfants à l'aune de leur propre culture, considérant comme « bonnes » des réponses qu'ils pourraient eux-mêmes proposer et fausses « toutes formes et pensée et (réciproquement) de raisonnement et d'expression qui leur sont socialement étrangères¹¹¹ ». Si les concepteurs des tests éliminent les items des épreuves qui, lors des phases d'étalonnages, discriminent certains groupes culturels, il semble que leurs efforts n'ont pas été suffisants. Sans doute parce qu'ils ne se sont pas concentrés sur le fait que les items discriminent les enfants d'une classe sociale sur une autre. Les concepteurs des versions américaines semblent s'être en effet plutôt concentrés sur le fait que les items ne discriminent pas les noirs ou les hispaniques sur les blancs, et les adaptateurs du test pour la France et la Belgique, sur le fait que les items ne discriminent pas les enfants belges ou français¹¹².

¹¹⁰ Muriel Darmon, « Variations corporelles. L'anorexie au prisme des sociologies du corps », *Adolescences*, n°24, 2006, p. 437-452.

¹¹¹ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 53.

¹¹² Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », in Jacques Grégoire, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*, Mardaga, 2009, p. 107-148.

Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Propriétés métriques du WISC-IV », *op. cit.*

V. Consacrer les enfants de milieux favorisés :

Parce que les tests d'« intelligence » sanctionnent des éléments de la culture des classes dominantes, parce qu'ils évaluent une *culture scolaire* qui favorise les enfants de milieux favorisés sur les enfants de milieux populaires, plusieurs psychologues et sociologues ont reproché aux tests d'« intelligence » d'être *socialement biaisés* et d'avantager les enfants issus des classes sociales supérieures au détriment des enfants des classes populaires. William Labov a montré¹¹³ que des enfants noirs d'un quartier sous-prolétaire de Harlem qui restaient muets lors d'un entretien destiné à évaluer leur compétence linguistique mené par un professeur blanc dans des locaux scolaires, retrouvaient soudainement la parole, leur parole, témoignant d'un langage riche, dès l'instant qu'on acceptait d'aller parler chez eux, en présence de leurs copains, et que l'expérimentateur, noir et élevé dans les mêmes quartiers de Harlem, se révélait être l'un des leurs. S'appuyant sur cette étude, Michel Tort émet l'hypothèse que les enfants de milieux populaires (et leurs performances) sont également pénalisés par rapport aux enfants de milieux favorisés durant une évaluation psychométrique par le fait d'avoir face à eux une personne qui leur soit plus socialement étrangère¹¹⁴ : « La situation de test, qui met aux prises un psychologue, un test et un enfant » est « un rapport social dont la signification n'est pas la même pour les enfants de classes sociales différentes¹¹⁵. » Les enfants de milieux populaires peuvent également être pénalisés durant le test de QI par les stéréotypes qu'ils ont intériorisés. Dans une étude datant de 1998, Jean-Claude Croizet et Thérèse Claire ont demandé à des étudiants de milieu modeste (parents ouvriers) et de milieu favorisé (parents cadres) de répondre à un test de logique verbale. Lorsqu'ils présentaient le test comme un test relatif à la mémoire lexicale, les performances des étudiants issus des deux groupes sociaux étaient équivalentes. En revanche, lorsqu'ils présentaient le test comme un test d'« intelligence » verbale, les étudiants de milieu modeste ont produit des performances inférieures à celles des étudiants de milieu favorisé. Preuve selon eux que les performances des individus d'origine modeste dans des tests d'« intelligence » sont négativement impactées par la prégnance du stéréotype selon lequel ils seraient moins intelligents que les autres¹¹⁶.

Il faut dès lors noter que bien que psychologues et sociologues aient dénoncé les biais culturels et sociaux du test, les concepteurs des tests de QI de Wechsler n'ont jamais jugé intéressant de chercher à vérifier si leur test pénalisait plus une classe sociale qu'une autre et n'ont jamais jugé important de faire d'une faible corrélation entre QI et origine sociale un critère de validité du test (bien que, que, durant la phase d'échantillonnage du test préalable à sa mise en service, ils veillent à constituer un échantillon représentatif du point de vue des CSP des parents). Pourtant, après que l'on ait reproché au test d'« intelligence » de favoriser les

¹¹³ William Labov, *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Édition de Minuit, 1978.

¹¹⁴ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 49-50.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 14.

¹¹⁶ Jean-Claude Croizet et Thérèse Claire, « Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°24, 1998, p. 588-594.

garçons sur les filles, ils se sont mis à comparer les QI moyens et les scores à chaque épreuve et chaque item des épreuves des filles et des garçons, et ont fait en sorte de corriger leur test afin qu'il ne discrimine plus les filles. Profitant des données récoltées pendant l'échantillonnage, le psychologue Jacques Grégoire s'est adonné aux calculs des corrélations entre QI et origine sociale. Il conclut alors que, dans le WISC-IV, comme souvent aux échelles de Wechsler et aux autres tests d'intelligence, comme dans les anciennes versions du WISC, ces corrélations sont fortes¹¹⁷. Lors de l'étalonnage du WISC-IV, ce sont en effet les enfants d'ouvriers qui, en moyenne, obtiennent le QI Total le plus faible (96,16). Ils sont immédiatement suivis par les enfants d'employés (97,65). On retrouve ensuite les enfants d'agriculteurs exploitants avec un QI moyen de 98,47 puis d'artisans et commerçants avec un QI de 101,78. Tout en haut de la hiérarchie se retrouvent les enfants de professions intermédiaires (102,44), puis les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures qui sont ceux qui obtiennent le QI Total moyen le plus élevé (110,16). Les plus grandes performances des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et les plus faibles performances des enfants d'ouvriers se retrouvent dans les 4 Indices, bien que les différences ne soient statistiquement significatives qu'au niveau des Indices Compréhension verbale, Raisonnement perceptif et Mémoire de travail. À noter que l'examen que Jacques Grégoire a également réalisé du WISC-V montre que ces corrélations s'observent toujours dans la dernière version du test, actuellement utilisée par les psychologues. Observant que les corrélations entre QI et niveau de diplôme des parents sont encore plus fortes que celle entre QI et catégorie socioprofessionnelle des parents, il montre que ce sont les enfants dont les parents n'ont pas de diplôme qui, en moyenne, obtiennent le QI Total le plus faible (90,67). Ils sont suivis par les enfants dont les parents ont un CAP ou un BEPC (95,68), puis par les enfants dont les parents ont le bac ou un brevet professionnel. À l'opposé, ce sont les enfants dont les parents ont un diplôme Bac + 2 ou supérieur à Bac + 2 qui ont, en moyenne, le QI Total le plus élevé (106,53 et 107,88)¹¹⁸. Alfred Binet avait lui-même déjà constaté ces corrélations, puisqu'il avait notamment observé que les élèves d'une école des Batignolles, enfants de commerçants pour la plupart, obtenaient des résultats supérieurs à ceux d'élèves plus prolétariens des rues de la Granges-aux-Belles et des Ecluses-Saint-Martin¹¹⁹. Il avait aussi observé à Paris que les enfants des classes élémentaires de lycée, appartenant de fait aux milieux bourgeois, obtenaient des performances nettement supérieures à celles des enfants de l'école du peuple¹²⁰. Ces corrélations conduisent Michel Tort à contester le principe sur lequel repose les tests d'« intelligence », selon lesquels le QI devrait suivre une loi normale, la loi normale ne s'observant jamais sur un caractère dépendant de l'origine sociale (comme la taille ou le poids)¹²¹.

¹¹⁷ Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 114.

¹¹⁸ Jacques Grégoire, « Chapitre 7. Le WISC-V et les différences intergroupes », in Jacques Grégoire, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-V*, Mardaga, 2019, p. 281-332, p. 289.

¹¹⁹ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 22.

¹²⁰ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 35.

¹²¹ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 92-105.

Ces corrélations entre score de QI et origine sociale des enfants tendent ainsi à prouver que les tests d'« intelligence » favorisent bel et bien les enfants de milieux favorisés. Elles témoignent donc d'une autre similitude entre les tests d'« intelligence » et les exercices et évaluations scolaires : ils consacrent les enfants de milieux favorisés. En effet, ces corrélations montrent que la probabilité qu'un fils d'ouvrier ait un QI inférieur à 100 est bien supérieure à celle d'un fils de cadre tout comme la probabilité qu'un fils de profession libérale d'avoir un QI supérieur à 100 est bien supérieure à celle d'un fils de manœuvre. Plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus les probabilités sont grandes d'obtenir un score de QI élevé. Plus l'on descend dans la hiérarchie sociale, plus les probabilités sont fortes d'obtenir un QI faible. La probabilité qu'un fils d'ouvrier soit donc considéré comme « retardé intellectuellement » est bien supérieure à celle d'un fils de cadre tout comme la probabilité qu'un fils de manœuvre d'être considéré comme « surdoué » est bien inférieure à celle d'un fils de profession libérale. Plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus les chances sont grandes de se voir attribuer une « intelligence au-dessus de la normale » et plus sont faibles les risques de se voir attribuer une « intelligence au-dessous de la normale ». Plus l'on descend dans la hiérarchie sociale, plus les probabilités sont faibles de se voir attribuer une « grande intelligence » et plus sont fortes les probabilités de se voir attribuer une « faible intelligence »¹²². De même que plus l'on descend dans la hiérarchie sociale plus les probabilités sont fortes d'être confronté à des jugements scolaires négatifs, de sortir du système scolaire sans diplôme ou avec un diplôme de faible valeur sociale et d'être, de fait, considéré comme « peu intelligent » et être soupçonné de carences qui dépassent souvent le cadre scolaire. Et que plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus les chances sont fortes de recevoir des jugements scolaires laudatifs, de sortir du système scolaire avec un fort niveau de diplôme voire un titre scolaire rare et prestigieux, d'être socialement considéré comme une personne « intelligente », « brillante », « avec de grandes capacités de travail » et « de fortes aptitudes intellectuelles ».

Conclusion

Les Échelles de Wechsler sont des instruments de mesure des « aptitudes intellectuelles » des individus assez complexes avec leurs nombreuses épreuves aux règles diverses, leur lourd manuel de passation imposant une grande précision dans la manière dont le psychologue doit administrer le test, et avec leur manière d'établir le QI à base de transformation des notes brutes de chaque épreuve en notes étalonnées, d'additions de certaines notes standard entre elles pour former le QI total et les 4 Indices. Cette complexité dont se parent ces tests d'« intelligence » est sans doute indispensable pour qu'ils puissent apparaître comme des instruments sérieux et scientifiques. Cela participe en même temps à masquer les logiques scolaires à l'œuvre derrière ces tests. Un examen approfondi des tests d'« intelligence » dévoile toutefois que, bien que les parents et les enseignants se tournent vers des tests psychométriques pour apprendre d'autres choses sur les enfants que ce que leur apprennent les évaluations scolaires, que les psychologues prétendent mettre en évidence avec ce test un « potentiel intellectuel » que l'école ne valorise pas toujours, qu'Alfred Binet a

¹²² Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, op. cit., p. 25.

inventé le tout premier test d'« intelligence » parce que l'institution scolaire se révélait incapable selon lui de détecter les « imbéciles », les tests de QI apparaissent au final partager de nombreuses similitudes avec les pratiques d'évaluation et de classement scolaires. Michel Huteau et Jacques Lautrey écrivent que les tests de Wechsler « évaluent surtout la forme d'intelligence qui est nécessaire pour réussir à l'école, et plus généralement, pour apprendre dans le cadre d'un enseignement explicite¹²³. » Certains psychologues reprochent alors au test de QI de ne mesurer qu'une « intelligence scolaire » et donc de ne pas prendre en compte certaines facettes de l'« intelligence » qui de leur point de vue est plus large que cela¹²⁴. D'autres, à l'opposé, n'y voient aucun inconvénient. Définissant l'« intelligence » comme une capacité générale d'adaptation, ils considèrent que l'école est un bon moyen de s'adapter dans notre société. Ils estiment que l'« intelligence scolaire » est une forme d'« intelligence » très importante dans nos sociétés¹²⁵. Ils considèrent que les tests d'« intelligence » doivent même être de bons prédicteurs de la « réussite » scolaire pour pouvoir être utilisés, notamment par les psychologues scolaires ou psychologues-conseillers d'orientation comme outils d'appui pour des décisions ou conseils d'orientation. C'est pourquoi certaines études calculent la corrélation entre « réussite » scolaire et QI considérant que des taux de corrélations plutôt élevés qu'ils trouvent entre QI et « réussite » scolaire viennent appuyer la *validité* des tests d'« intelligence » ainsi que leur fiabilité en tant que prédicteurs. Des études américaines ont ainsi établi des corrélations assez élevées, de l'ordre de 0,40 à 0,50, entre le QI total obtenu via des tests de Wechsler et la réussite dans les études chez des élèves de lycée, d'université ou d'écoles d'ingénieurs¹²⁶.

Cette ascendance de l'école sur les tests d'« intelligence » n'est pas surprenante. Alfred Binet parvient à résoudre au début du XXe siècle le problème de la mesure de l'« intelligence » après plusieurs années de recherches infructueuses, parce qu'il s'est retrouvé chargé de questions d'ordre scolaire et que, plongé au cœur du système scolaire, il a trouvé dans les pratiques d'évaluation des enseignants une mesure insatisfaisante de l'« intelligence »¹²⁷. En devenant historiquement incontournable, en devenant l'institution *officielle, légitime et dominante* de formation des individus et de leur classement, l'école est parvenue à imposer sa conception des connaissances, des compétences, des « qualités » (sociales, morales, intellectuelles, etc.) que *doivent* détenir les individus, qui doivent être distinctives, mais aussi sa façon d'évaluer et de hiérarchiser les individus. De sorte qu'il est devenu bien difficile d'imaginer que l'« intelligence » puisse recouvrir autre chose que des connaissances, compétences et dispositions scolaires et que l'on puisse évaluer, hiérarchiser les individus autrement qu'à l'école. De sorte également que maîtriser les savoirs scolaires est devenu la norme et que ne pas maîtriser les savoirs scolaires de base c'est avoir toutes les chances d'être perçu comme carencé, inadapté, déficient et d'être rejeté du côté de l'incapacité, voire de l'« anormalité » intellectuelle¹²⁸. L'essor de l'école a ainsi rendu possible l'invention du tout premier test

¹²³ Michel Huteau et Jacques Lautrey, *Les tests d'intelligence*, op. cit., p. 113.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 79-80.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 112-113.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 41-42 et 57.

¹²⁷ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », op. cit., p. 32.

¹²⁸ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit., p. 121-122.

d'« intelligence » non seulement en engendrant une demande sociale de détection des élèves les plus en difficulté, mais également en instaurant un certain consensus autour de l'« intelligence », de ce qu'elle recouvre, de comment la mesurer. Selon Patrice Pinell, si Alfred Binet se montre si peu loquace sur la manière dont il a élaboré son test c'est parce que les explications ne sont pas nécessaires pour que ses utilisateurs y voient une bonne mesure de l'« intelligence ». Sa représentation de l'« intelligence » n'a pas besoin d'être explicitée parce qu'elle relève de l'évidence partagée¹²⁹. Le fait que les tests d'« intelligence » sont ainsi *tramés* par des *logiques scolaires* atteste en même temps que participent de l'extension de la *forme scolaire* et de la domination des schèmes de perceptions et d'appréciations scolaires.

Sachant que cette reprise dans les tests d'« intelligence » des logiques scolaires n'est pas sans effet. À partir du moment où les tests d'« intelligence » adoptent les théories scolaires d'apprentissages, on peut considérer que cette reprise se double d'un postulat, implicite, qui voudrait que les théories de l'apprentissage scolaire soient fondées en nature, c'est-à-dire qu'elles correspondent dans la réalité au développement psychophysiologique « normal » des fonctions cognitives chez l'enfant. En partant de ce postulat, la psychométrie participe ainsi à *naturaliser* et donc à *légitimer* les théories scolaires de l'apprentissage. De même, en *naturalisant* les performances moyennes statistiques atteintes par un échantillon d'élèves d'une même classe d'âge, les tests d'« intelligence » *naturalisent* les compétences et connaissances transmises par l'école au niveau du cursus correspondant à cet âge comme étant la norme des savoirs à maîtriser à cet âge. En sanctionnant des compétences et connaissances scolaires, ils renforcent l'idée que ces compétences et connaissances sont celles que *doivent* connaître les individus et qui doivent être un enjeu d'apprentissage pour les enfants, à faire de la culture scolaire la culture légitime. Si l'institution scolaire *dominante* parvient à imposer ses logiques à la psychologie et psychométrie, la reprise de ses logiques dans les tests d'« intelligence » qui se veulent un instrument de mesure scientifique (et donc neutre), par une discipline légitime comme l'est la psychologie, contribue à les étayer. Tramée par des logiques scolaires, la psychométrie se retrouve être un instrument de leur légitimation et être, plus largement, un instrument de légitimation du système scolaire. En rejetant par ailleurs du côté de l'« anormalité » ceux qui s'écartent de la moyenne statistique, et en véhiculant donc l'idée que les individus sont (« par nature ») inégaux du point de vue de leurs « aptitudes intellectuelles », la psychométrie contribue également à justifier la pathologisation des difficultés scolaires et, plus largement, l'*externalisation*, l'*individualisation* et l'*essentialisation* des performances des élèves par l'école et l'« idéologie du don » à l'œuvre dans le système scolaire. Elle se retrouve, de façon plus générale, à valider et à renforcer l'idée qu'il existe des *hiérarchies* entre individus, à légitimer les hiérarchies fondées sur le *capital culturel* des individus, la hiérarchisation des élèves par l'école. Elle se retrouve à légitimer les *hiérarchies* que produit l'école. Là se trouve d'ailleurs une ultime similitude des tests d'« intelligence » avec le système scolaire. Comme ce dernier, ils apparaissent constituer un (« puissant ») outil de *justification de l'ordre social que les dominants dominant*. En effet, en distribuant des titres psychologiques attestant de l'« intelligence (innée) supérieure » des enfants issus du haut de l'espace social, ils légitiment leur appartenance et maintien dans le haut de l'espace social (et les privilèges qui y

¹²⁹ Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique de l'intelligence », *op. cit.*, p. 32.

sont dus). Symétriquement, en distribuant des titres psychologiques attestant du (plus) « faible potentiel intellectuel » des enfants de milieux populaires, ils justifient leur appartenance et leur maintien dans le bas de la hiérarchie sociale¹³⁰. Et ce d'autant plus efficacement que, comme le système scolaire¹³¹, ils nient ou masquent qu'ils jouent ce rôle en se présentant comme un outil de mesure scientifique et objectif, en mettant de côté les corrélations entre QI et origine sociale, en faisant comme si la culture ou encore la relation entre le psychologue et l'enfant étaient *socialement neutres*. Les tests d'« intelligence » légitiment l'ordre social et la reproduction sociale en transformant, de manière encore plus franche que l'école, les hiérarchies sociales en hiérarchies d'« intelligence » et donc en différences de nature¹³². Des psychologues ont d'ailleurs pu affirmer que si les enfants d'ouvriers obtiennent des scores de QI plus faibles aux tests d'« intelligence » que les enfants de cadres c'est parce qu'ils hériteraient d'un patrimoine génétique moins favorable au développement des aptitudes intellectuelles et à leur « réussite » scolaire et sociale¹³³, estimant que le statut socioéconomique serait un effet des différences intellectuelles, et non la cause de celles-ci¹³⁴.

Si nous avons ainsi mis en évidence les logiques scolaires et sociales qui se cachent derrière les tests d'« intelligence », ce n'est pas tant pour faire une sociologie critique des tests d'« intelligence ». C'est surtout dans l'optique de montrer, à l'encontre du discours porté par certains psychométriciens, que les tests d'« intelligence » ne réalisent pas une mesure de l'« intelligence » indépendante de la culture. Sociologues et psychologues de l'école de Chicago ont tenté, dans les années 1950, de créer un test d'« intelligence » démocratique, socialement et culturellement équitable et égalitaire, qui parvienne à neutraliser l'incidence de l'origine de classe dans les résultats et qui donnent leur chance à tous en ne favorisant aucune des cultures caractérisant chacun des groupes socioéconomiques. Leur entreprise se solde cependant par un échec cuisant. Preuve, explique Michel Tort, de l'impossibilité d'établir des tests d'« intelligence » qui ne reprennent pas les représentations dominantes de ce qui fait la valeur des individus et de mettre au point un instrument qui visent à hiérarchiser les individus

¹³⁰ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.* ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op.cit.*

¹³¹ Pierre Bourdieu et Monique De Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°3, mai 1975, p. 68-93, p. 76.

¹³² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.* ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op.cit.*

¹³³ En 1969 le psychologue français René Zazzo, qui a mis au point son propre test d'« intelligence » écrit ainsi : « On peut supposer avec vraisemblance qu'une frange inférieure de ce milieu, celle que constituent les ouvriers sans qualification et la masse des manœuvres, se caractérise par des insuffisances physiques ou mentales d'origine biologique, que cette origine soit d'ailleurs héréditaire ou non. Évidemment, tous les manœuvres ne sont pas des débiles, mais une forte proportion de débiles sont des manœuvres. Nous nous demandons si, en certaines statistiques, l'infériorité des ouvriers n'est pas due à la présence de cette population congénitalement ou héréditairement déficiente. »

Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 9.

¹³⁴ C'est notamment pourquoi les psychologues peuvent trouver acceptables les corrélations observées entre le QI et la classe sociale, alors qu'ils n'acceptent pas que les tests de QI favorisent les garçons sur les filles, la « supériorité intellectuelle » des garçons sur les filles n'étant plus scientifiquement et socialement admise.

qui ne servent pas l'ordre déjà en place¹³⁵. Lorsque dans les années 1970, aux États-Unis toujours, Jane Mercer propose de corriger le QI obtenu par les enfants à des tests d'« intelligence » afin d'évaluer leur performance au test uniquement en référence à des sujets qui vivent dans les mêmes conditions sociales et culturelles qu'eux (taille et structure familiale, statut socioéconomique des parents et origine ethnique), de nombreux psychologues critiquent sa posture relativiste qui met sur un pied d'égalité des conditions d'éducation et d'existence aboutissant à des modes de fonctionnement cognitif différents. Ils argumentent que si certains fonctionnements cognitifs peuvent être efficaces dans un milieu restreint ils peuvent se révéler peu efficaces dans un environnement plus large¹³⁶. Preuve que les psychologues ne sont pas prêts à remettre en cause les compétences et connaissances cognitives à la base des hiérarchies sociales comme faisant l'« intelligence », même s'ils favorisent les enfants de certaines origines sociales, parce qu'ils les perçoivent comme neutres. Selon Jacques Grégoire, « vouloir se débarrasser de la culture dans le cadre de l'évaluation diagnostique est illusoire. Croire que cela est possible est naïf et dangereux¹³⁷. » Si bien que la seule solution selon lui pour que les psychologues ne défavorisent certains enfants dans leur évaluation psychométrique, « est de prendre la culture en compte dans l'évaluation et de tenter d'apprécier l'impact des différences culturelles dans les performances¹³⁸ ». Sans toutefois qu'il ne propose concrètement comment procéder pour cela. Si nous avons ainsi mis en évidence que les tests d'« intelligence » sont tramés par des logiques scolaires et sociales c'est ainsi pour souligner qu'ils mettent en jeu des dispositions, des compétences et connaissances non neutres, acquises plutôt dans certains milieux sociaux et à l'école, et donc transmises par l'environnement, la famille et le milieu scolaire. Les épreuves verbales tout comme les épreuves dites de performances qui sont d'ailleurs aussi statistiquement sensibles à l'origine socioéconomique que les épreuves verbales, même si c'est dans une moindre mesure¹³⁹. Les recherches sur le QI des enfants adoptés montrent que le QI moyen des enfants issus de classes populaires placés dans des familles favorisées est supérieur au QI moyen de leurs mères biologiques ou à ceux de leurs frères ou sœurs restés avec leur mère biologique¹⁴⁰. Mais également que le QI moyen des enfants issus de classes populaires ou de classes favorisées placés dans des familles favorisées est plus élevé que celui des enfants issus de classes populaires et de classes favorisées placés dans des familles populaires¹⁴¹. À partir de l'analyse des performances intellectuelles de 623 couples de jumeaux de différents statuts socioéconomiques, l'équipe d'Éric Turkheimer

¹³⁵ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel*, *op. cit.*, p. 29.

¹³⁶ Jane Mercer, *System of Multicultural Pluralistic Assessment. Technical manual*, Psychological Corporation, 1979.

Cité par Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 132-133

¹³⁷ Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 136.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 137.

¹³⁹ Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », *op. cit.*

¹⁴⁰ Annick Dumaret et John Stewart, « IQ, scholastic performance and behavior of sibs raised in contrasting environments », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°26, 1985, p. 553-580 cité par Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 118.

¹⁴¹ Christiane Capron et Michel Duyme, « Assessment effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study », *Nature*, n°340, 1991, p. 552-554 cité par Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 118-119.

conclut que les conditions environnementales d'éducation expliquent 60 % des différences de QI dans les familles pauvres, moins dans les familles favorisées¹⁴². L'effet Flynn, l'élévation du QI moyen d'une population observée dans différents pays occidentaux, se manifestant sur une période courte, toute explication en termes de modification génétique de la population ne peut qu'être écartée. Au profit d'explications environnementales : amélioration des conditions d'hygiène et d'alimentation, place grandissante des technologies dans la vie quotidienne qui oblige à des apprentissages réguliers, progression de la scolarisation, du niveau d'éducation des parents, hausse du temps et des ressources financières que ces derniers peuvent consacrer à l'éducation de leurs enfants notamment sous l'effet de la diminution de la taille des fratries, développement de leur connaissance sur le développement de l'enfant et les conditions susceptibles de le favoriser¹⁴³.

Si nous avons ainsi mis en évidence que les tests d'« intelligence » sont tramés par des logiques scolaires et sociales c'est donc pour fonder la pertinence d'une étude sociologique sur les conditions de socialisation de possibilité de l'obtention par un enfant d'un fort taux de QI à un test d'« intelligence » et donc de sa catégorisation comme « surdoué » comme nous nous proposons de le faire dans cette thèse. C'est aussi parce qu'il était nécessaire de détailler ce qu'implique concrètement pour un enfant d'obtenir un QI élevé à un test d'« intelligence » pour pouvoir ensuite réaliser ce travail de mise en évidence de ces conditions sociales de possibilité. Précisons pour conclure avec ce chapitre que cette analyse des tests ne conduit toutefois absolument pas à affirmer que les performances (« hors normes ») des enfants au test de QI relèvent uniquement de logiques sociales et pas du tout de facteurs biologiques ou génétiques. La sociologie n'a ni les moyens ni l'objectif de se prononcer sur l'existence de ces derniers. Et si les connaissances actuelles en neurobiologie permettent d'écarter tout fatalisme biologique en matière d'« intelligence », de montrer l'effet de différents facteurs environnementaux sur le développement des gènes¹⁴⁴, elles ne permettent pas de nier l'effet de patrimoines génétiques différents dans les variations des performances intellectuelles des individus. Précisons également qu'il ne faut pas déduire de tout ce que l'on vient de voir dans ce chapitre que faire l'étude sociologique des conditions sociales de possibilité de l'obtention d'un fort score à un test de QI équivaut à faire l'étude sociologique des conditions sociales de possibilité de la « réussite » à l'école. Ou, pour le dire autrement, que cette thèse sur les conditions sociales de possibilité de l'obtention par un enfant d'un fort taux de QI à un test d'« intelligence » n'aurait rien à apporter de plus par rapport aux nombreux travaux déjà existants sur les mécanismes de la « réussite » et de l'« échec » scolaire. En effet, bien que les tests d'« intelligence » soient tramés par des logiques scolaires, obtenir un score de QI dans un test qui dure entre 1 h 30 et 2 h ne revient pas à « réussir » à l'école. Obtenir de « bonnes » notes et moyennes à l'école nécessite notamment de faire preuve de compétences et de connaissances intellectuelles qui ne

¹⁴² Eric Turkheimer et al., « Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children », *Psychological Science*, n°14, 2003, p.623-628 cité par Cité par Jacques Grégoire, « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 119-120.

¹⁴³ Jacques Grégoire, « Chapitre 7. Le WISC-V et les différences intergroupes », *op. cit.*, p. 303-308.

¹⁴⁴ Philippe Lambert, « La plasticité cérébrale », in Martine Fournier et Roger Lécuyer, *L'intelligence de l'enfant*, Paris, Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p. 148-151.

sont pas évaluées dans les tests d'« intelligence » (pour ne donner qu'un exemple, les compétences rédactionnelles mises en jeu dans les exercices d'expression écrite de primaire ou dans les rédactions du secondaire)¹⁴⁵. Pour être considéré comme un « bon » élève à l'école, il faut également être en mesure de témoigner de certaines postures corporelles (lever la main pour parler, ne se déplacer ou prendre la parole que lorsque l'on y a été autorisé, se déplacer de manière réglée, notamment en rang, etc.¹⁴⁶) qui ne sont pas exigées lors d'un test de QI. « Réussir » scolairement est aussi affaire d'admission dans certaines écoles ou filières (plus « prestigieuses » que d'autres). Or, Pierre Bourdieu a montré comment le jury de sélection de certaines grandes Écoles prend en considération, lors des oraux d'admission, de façon plus ou moins consciente, l'hexis corporelle ou encore les goûts et les dégoûts des candidats, valorisant celles et ceux marqueurs de l'élite¹⁴⁷. Le dispositif Parcoursup permet à certaines filières universitaires, auparavant non sélectives, d'introduire, dans leurs « choix » entre admis et refusés, des critères autres que les résultats scolaires dont l'établissement d'origine (géographiquement donc socialement situé) ou des éléments de CV, tels que les voyages à l'étranger, les stages (valorisés ou pas), etc. Tous des éléments qui n'entrent pas en compte dans la mesure du QI. Symétriquement, obtenir un score de QI élevé demande de témoigner de compétences et connaissances que seuls 2,5 % des enfants du même âge les meilleurs ont été en mesure de faire preuve lors de la phase d'étalonnage du test, là où « réussir » à une évaluation scolaire demande juste d'être en mesure de témoigner de compétences et connaissances que l'enseignant a voulu transmettre lors de la dernière leçon. Obtenir un score de QI élevé demande par ailleurs à des enfants de témoigner des compétences et de connaissances dans des exercices intellectuels auxquels ils ne sont parfois plus confrontés à l'école (par exemple, savoir manipuler des cubes). Preuve que « réussir » à l'école n'est pas la même chose qu'obtenir un QI supérieur ou égal à 130 à une évaluation psychométrique, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, même si la plupart des enfants de notre population d'enquête ne peuvent, au regard des critères institutionnels (notes, moyenne, redoublement ou saut de classe), être considérés comme en « échec » scolaire, ni même « en difficulté scolaire », beaucoup des parents rencontrés définissent leurs enfants comme « non scolaires » et témoignent de divers décalages dans leurs performances ou dans leurs comportements avec les attendus scolaires. Décalages qui sont à l'origine de la catégorisation de HPI de leurs enfants. Mais surtout, il existe des enfants « surdoués » en situation d'« échec » (bien que, comme on l'a vu dans la précédente partie, moins que certains spécialistes de la « précocité intellectuelle » l'affirment). Cette thèse sera d'ailleurs aussi l'occasion de comprendre ces cas atypiques.

¹⁴⁵ Bernard Lahire, « L'inégalité devant la culture écrite scolaire », *op. cit.*

¹⁴⁶ Mathias Millet et Daniel Thin, « Le classement par corps », *op. cit.*

¹⁴⁷ Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Éditions de Minuit, 1999.

Chapitre 3

Enquêter sur la socialisation dans les familles de « surdoués »

Les deux précédents chapitres nous ont permis d'établir qu'il est non seulement pertinent mais possible de poursuivre l'étude des conditions sociales de la catégorisation d'EIP par l'étude des conditions sociales de possibilité de l'obtention par un enfant d'un score de QI supérieur ou égal à 130 à un test d'« intelligence ». Et de réaliser un travail similaire à celui de beaucoup de sociologues ayant cherché à comprendre la meilleure « réussite » à l'école de certains élèves sur d'autres, en étudiant notamment les processus sociaux qui leur permettent de mieux satisfaire aux exigences des exercices et évaluations scolaires. Le chapitre 2 nous a également permis de voir ce que cette analyse de l'« excellence » *intellectuelle et culturelle* des EIP implique concrètement : comprendre quels sont les processus sociaux qui permettent à des enfants d'obtenir un score que très peu d'enfants du même âge atteignent dans des épreuves de mémorisation, de logique, de culture générale, de vocabulaire, etc., qui rappellent dans leur forme les exercices et évaluations scolaires et qui mettent en jeu des connaissances culturelles dans des domaines légitimes (histoire, géographie, sciences, mathématiques, etc.), des capacités de comparaison, d'induction, de déduction, de catégorisation, de conceptualisation, d'abstraction et d'argumentation, une aptitude à réfléchir et à réaliser des tâches intellectuelles rapidement, à adopter une posture de distance réflexive, ou encore le goût pour la compétition, pour les exercices et jeux intellectuels et une disposition à prendre le jeu au sérieux, etc. Il faut surtout comprendre comment des enfants obtiennent un score élevé aux épreuves qui composent les Indices de Compréhension verbale (Similitude, Vocabulaire, Compréhension, Information et Raisonnement verbal) et de Raisonnement perceptif (épreuves Cubes, Identification de Concepts, Matrice, Complément d'image) (qui sont les Indices les plus étroitement corrélés au niveau socioéconomique des parents et à la « réussite scolaire »). Nous avons en effet vu au premier chapitre que les psychologues pouvaient se montrer arrangeants et conclure au HPI alors que les enfants obtiennent des scores de QI hétérogènes aux différentes épreuves des tests. Ils sont alors enclins à conclure au HPI surtout lorsque les enfants obtiennent des scores très élevés aux Indices de Compréhension verbale et de Raisonnement perceptif (même s'ils obtiennent des scores moyens voire faibles aux Indices de Vitesse de traitement et de Mémoire de travail), justifiant cela par le fait que les enfants « surdoués » ont tendance à avoir un développement moteur pas aussi rapide que leur développement intellectuel¹. Reste maintenant à définir comment nous allons procéder pour mettre en évidence les conditions sociales de l'obtention d'un score que seuls 2,5 % des enfants du même âge obtiennent lors de la phase d'étalonnage du test. C'est ce que nous proposons de faire dans ce troisième chapitre. Nous allons ainsi préciser notre problématique de recherche en définissant le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit. Puis nous détaillerons la méthodologie de l'enquête que nous avons menée à bien pour tenter de répondre à notre problématique de recherche.

¹ Jacques Grégoire, « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », *op. cit.*, p. 161

I. Une étude de la socialisation dans les familles de « surdoués »

1. D'une approche macrosociologique à une approche microsociologique

Le précédent chapitre a été l'occasion de voir que des études statistiques réalisées sur les tests d'« intelligence » établissent de fortes corrélations entre le QI des enfants et leur origine sociale. Lors de l'étalonnage du WISC-IV, le QI moyen des enfants d'ouvriers est le plus faible. Il est plus faible que celui des enfants d'employés, qui est lui-même plus faible que celui des enfants de cadres moyens, qui est lui-même plus faible que celui des enfants de cadres supérieurs qui sont ceux qui obtiennent le QI Total moyen le plus élevé. Ces corrélations permettent de conclure que l'appartenance à une catégorie sociale favorisée constitue une condition sociale de possibilité centrale de l'obtention d'un haut score de QI à un test d'« intelligence » et donc de la catégorisation en tant que HPI. L'examen détaillé des tests réalisé au chapitre 2 permet d'en fournir une explication : ces derniers, par leur forme, la culture qu'ils évaluent et la relation qu'ils établissent entre le psychologue et l'enfant ne sont pas « neutres » socialement. Ils avantagent les enfants issus des classes favorisées qui y retrouvent un univers culturel qui leur est proche, une relation sociale à laquelle ils sont familiers, des références à leur quotidien, des compétences et connaissances cognitives et culturelles qu'ils ont le plus de chances d'avoir héritées à l'occasion de leur socialisation familiale. Les tests d'« intelligence » avantagent les enfants issus des classes favorisées par leur manière de valoriser leur *habitus de classe*. Mais également par leur proximité avec les exercices et évaluations scolaires dans lesquelles ils « réussissent » plus que tous les autres enfants.

Cette thèse cherchant à établir les conditions sociales de possibilité de l'obtention par des enfants de score élevés aux épreuves de tests d'« intelligence » et donc de leurs catégorisations comme HPI, nous aurions pu nous en tenir à ces considérations, basées sur des constats statistiques et l'analyse des tests d'« intelligence ». À la manière dont, s'appuyant sur les travaux menés par l'INED sur la réussite scolaire² et les corrélations statistiques entre divers indicateurs de « réussite » ou d'« échec scolaire » et origine sociale qu'ils permettaient d'établir, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont — entre autres — conclu que l'appartenance des élèves à un milieu favorisé constitue une condition sociale de possibilité de la « réussite » scolaire, et ont expliqué cela par la non-neutralité de la culture dispensée et sanctionnée à l'école qui est beaucoup plus proche de la culture des classes favorisées que de celle des classes populaires³. Ces analyses basées sur des corrélations statistiques QI-origine sociale et l'analyse des tests sont toutefois très loin d'épuiser le sujet. Elles ont pour inconvénient, d'une part, ne pas permettre d'expliquer pourquoi et de comprendre comment des enfants sont en mesure d'acquérir des compétences et des connaissances qui leur permettent des performances hors

² Alain Girard et Alfred Sauvy, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, n°2, 1965.

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.* ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

normes lors d'un test d'« intelligence ». Mais également, d'autre part, d'induire un certain fatalisme sociologique et de ne pas éclairer la forte variabilité interindividuelle de score de QI qui peut s'observer au sein d'un groupe d'enfants d'une même origine sociale. Et, plus précisément, ces cas statistiquement improbables d'enfants non issus de milieux favorisés et qui obtiennent pourtant un QI suffisamment élevé pour être catégorisé d'EIP.

En sociologie de l'éducation, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont donné naissance à de nombreuses recherches sociologiques cherchant à prolonger leur analyse des mécanismes des inégalités sociales à l'école et de l'« échec » et de la « réussite » scolaire. Ils ont notamment engendré de nombreux travaux qui, en changeant de focale, en abandonnant le cadre macrosociologique de l'analyse statistique pour se situer au niveau plus microsociologique de l'analyse de situations et parcours individuels d'élèves, ont cherché à comprendre pourquoi et comment les enfants de milieux favorisés ont de fortes chances d'hériter de leurs parents d'une culture proche de la culture scolaire et de parvenir à satisfaire les attendus scolaires et, inversement, pourquoi les enfants de milieux populaires ont moins de probabilités de se voir transmettre par leurs parents une culture légitimée par l'école, les comportements, les compétences et les appétences qui sont ceux et celles réclamés d'eux par l'école. Mais également à comprendre les cas, statistiquement improbables, d'enfants de classe favorisés en « échec » scolaire et les cas, beaucoup moins rares, d'enfant de milieux populaires en « réussite » scolaire. Ce qui leur a permis de mettre en évidence des modalités et conditions concrètes de la socialisation des individus plus ou moins favorables à la « réussite » scolaire. On peut citer les travaux de Bernard Lahire. Nous avons évoqué au chapitre 2 ses travaux sur les inégalités de « réussite » des élèves en primaire montrant comment ceux-ci peuvent s'expliquer par des inégalités qu'il observe chez ces derniers à faire preuve de ce qu'il nomme un *rapport scriptural scolaire*⁴. À la suite de ces travaux, il constate, dans une autre recherche sur la socialisation familiale dans les milieux populaires, que si certains élèves ont plus de mal que d'autre à être dans un *rapport scriptural scolaire* c'est, notamment, parce qu'ils n'ont pas autant été familiarisés à travers leur socialisation familiale à la culture écrite (l'écriture ayant permis l'avènement de ce rapport distancé au langage, aux savoirs et au monde)⁵. On peut aussi citer les travaux de Daniel Thin sur les appropriations hétérodoxes de certaines logiques et pratiques scolaires des familles de milieux populaires⁶, de Séverine Kakpo sur la manière dont les classes populaires accompagnent leurs enfants dans leurs devoirs, de Sandrine Vincent sur la place des jouets dans les stratégies familiales à l'égard de la scolarité de leurs enfants⁷, de Stéphane Bonnéry sur les pratiques de lectures des familles⁸, etc. Dans la lignée de tous ces travaux, nous proposons dans cette thèse aussi de changer de niveau d'analyse, de ne pas en rester à une analyse macrosociologique de l'étude de corrélation statistique et de se placer à un

⁴ Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit.

⁵ Bernard Lahire, *Tableaux de Familles*, op. cit.

⁶ Daniel Thin, *Quartiers populaires*, op. cit.

⁷ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, n°40, 2000, p. 165-182

⁸ Stéphane Bonnéry, « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », in Patrick Rayou, *Aux frontières de l'école*, Saint Denis, PUV, « Culture et Société », 2015, p. 193-214.

niveau microsociologique de l'étude de cas individuels, afin de mettre en évidence les conditions, processus et logiques de socialisation de possibilité de l'obtention d'un haut score au test de QI. Comme ces travaux l'ont en effet prouvé si une origine sociale favorisée est étroitement corrélée à la « réussite » scolaire, c'est parce que les conditions d'existence de la famille, la profession, les diplômes, les capitaux économiques et culturels des membres de la constellation familiale et tout particulièrement des parents influencent les conditions de socialisation des enfants. Qui elles-mêmes déterminent les dispositions à exercer le métier d'élève, les dispositions au travail scolaire, les aptitudes cognitives ou intellectuelles et les connaissances culturelles des élèves et donc sur leurs « performances » scolaires. Ce n'est donc pas l'origine sociale qui joue *directement* sur la « réussite » scolaire et, plus particulièrement sur le développement intellectuel des enfants, mais leur socialisation. Ces travaux montrent que la « réussite » scolaire des élèves, même issus de classes plus favorisées « ne va pas de soi et repose sur des pratiques parentales que l'on peut qualifier de pédagogiques⁹», « suppose des pratiques spécifiques, notamment d'investissement temporel dans le capital culturel¹⁰ ». Ces travaux montrent, plus spécifiquement, que la constitution par des enfants de connaissances culturelles, de compétences cognitives, de dispositions et structures mentales spécifiques nécessite qu'ils fassent l'objet de certaines pratiques socialisatrices. Se placer au niveau de l'analyse des conditions, processus et logiques de socialisation individuels qui font les EIP permet de résoudre le problème de la compréhension non seulement des mécanismes concrets derrière l'« excellence intellectuelle et culturelle » des HPI mais également du succès aux tests d'« intelligence » des enfants aux parents peu dotés en capitaux économiques et surtout culturels. Les analyses du précédent chapitre montrant que les tests d'« intelligence » sanctionnent une culture scolaire et une culture des classes favorisées ne seront ainsi pas mobilisées dans cette thèse pour expliquer des corrélations statistiques entre l'origine sociale et le QI. Elles seront plutôt mobilisées pour identifier les conditions et modalités concrètes de la socialisation à l'origine des scores élevés des enfants aux épreuves des tests d'« intelligence ». En s'intéressant à la construction des « compétences et connaissances intellectuelles hors normes » des enfants « surdoués », cette thèse se propose donc d'apporter sa contribution à l'analyse explicative et compréhensive des constructions des compétences cognitives et connaissances culturelles des individus.

2. Analyse de la socialisation familiale

Il s'agit donc, à travers l'analyse de la socialisation des EIP, de mettre en évidence les expériences singulières que vivent ces enfants, les interactions qu'ils entretiennent avec d'autres individus et avec tout un monde matériel, les espaces qu'ils fréquentent, les organisations temporelles auxquelles ils sont confrontés depuis leur naissance qui les façonnent et les dotent de cette « *excellence* » *culturelle et intellectuelle* qui les distingue des autres enfants. Il s'agit d'identifier les personnes, les pratiques, les objets, les cadres, les espaces, les temps qui leur

⁹ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort, La construction familiale des dispositions scolaire*, Paris, PUF, Éducation et société, 2018, p. 15.

¹⁰ *Ibid.* p. 19.

permettent d'incorporer des façons de faire, de penser et d'être et d'acquérir des compétences et des connaissances qui les font « briller » lors d'un test de QI.

Plus précisément, nous nous intéressons à la socialisation familiale des HPI, en nous plaçant du point de vue des parents d'EIP plutôt que des HPI eux-mêmes. Nous analyserons les pratiques et logiques éducatives et socialisatrices des parents d'EIP, à leurs interactions avec leurs enfants et à celles qu'ils rendent possibles entre leurs enfants eux-mêmes, entre leurs enfants et les membres de leur famille élargie et entre leurs enfants et les individus qui ne font pas partie de leur famille, aux expériences qu'ils leur font vivre et aux situations auxquelles ils les confrontent dans leur foyer et en dehors de celui-ci, aux objets desquels ils les entourent chez eux et, plus largement, aux conditions matérielles d'existence qu'ils garantissent à leurs enfants.

Les travaux de sociologie de l'éducation sur les conditions de socialisation favorables à la « réussite » scolaire ont en effet souligné l'importance toute particulière de la socialisation familiale dans les compétences cognitives des enfants. Et ce en accord avec d'autres travaux dans d'autres disciplines scientifiques (psychologie, neurobiologie, etc.) qui insistent également sur l'influence primordiale de l'environnement familial sur le développement intellectuel de l'individu. Mais aussi avec d'autres travaux en sociologie qui observent le grand impact de la socialisation familiale, notamment par rapport à d'autres instances de socialisation (école, groupe de pairs, univers professionnels, etc.) dans la formation des premières dispositions mentales et comportementales des individus qui vont les marquer durablement et donc dans de nombreuses facettes de l'individu pendant son enfance, mais également à l'âge adulte, quand l'ascendance de ses parents sur sa vie est moindre¹¹. Travaux qui démontrent que si la socialisation familiale (appelée aussi parfois socialisation primaire) se révèle si déterminante dans la construction des individus, c'est tout d'abord parce que ces derniers passent de nombreuses années au contact des membres de leur famille. C'est donc parce que la socialisation familiale est durable et intense. C'est aussi parce que cette socialisation survient durant les premières années de l'existence de l'individu et donc à une période de sa vie cruciale pour son développement. C'est parce que cette socialisation survient à une période où l'enfant est particulièrement influençable, suggestionnable¹², a véritablement besoin des adultes qui l'entourent et est donc dans une situation de dépendance¹³. « Contrairement aux autres espèces animales, le bébé humain est [en effet] un prématuré social qui doit sa survie et son développement psychomoteur comme psycho-cognitif aux processus d'étayage (au sens de guidage) des adultes porteurs de la culture¹⁴. » Si la configuration familiale des relations d'interdépendance joue un rôle prépondérant dans la fabrication des dispositions et

¹¹ C'est notamment le cas de toutes ces enquêtes statistiques qui font apparaître l'origine sociale (c'est-à-dire la position sociale des parents des personnes interrogées, et non simplement la propre position sociale de ces personnes, même si les deux sont liées) comme facteur déterminant des caractéristiques sociales, des pratiques ou des visions du monde ou des choses des individus dans une multitude de domaines de la vie sociale.

¹² Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922 (2013), p. 64-65.

¹³ Norbert Elias, *La Société des Individus*, Fayard, 1991 (1987)].

¹⁴ Bernard Lahire, « Une enfance socialisée », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 19-37, p. 24.

compétences, c'est encore parce que cette socialisation s'effectue dans un contexte « chargé d'émotions », parce qu'il y a un attachement affectif fort des enfants aux parents¹⁵. C'est également parce qu'elle est la première, qu'elle n'a pas d'antécédent, et s'exerce donc sur un individu qui n'a pas (ou peu) de dispositions capables de lutter ou de s'opposer à l'influence de ses parents¹⁶. C'est encore parce qu'elle est la seule socialisation qui s'exerce (au moins jusqu'à ce que l'enfant aille en crèche, chez une nourrice ou à l'école) sans concurrence. C'est aussi parce qu'elle est contrainte dans le sens de non choisie. « Bien que l'enfant ne soit pas seulement passif au cours de la socialisation, écrivent Peter Berger et Thomas Luckmann, c'est néanmoins l'adulte qui établit les règles du jeu. L'enfant peut jouer le jeu avec enthousiasme ou résister obstinément. Mais il n'existe pas d'autres jeux, hélas [...] Comme l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autrui significatifs (c'est-à-dire les individus qui vont compter dans sa socialisation primaire, ses parents en première instance), son intériorisation de leur réalité particulière est quasi-inévitable. L'enfant n'intériorise pas le monde de ses autrui significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme le monde, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court*¹⁷. » Le caractère décisif de la socialisation primaire familiale tient au fait que, précoce et au moins pendant un temps sans comparaison, elle ne permet pas d'en percevoir le caractère *relatif et arbitraire*. C'est encore parce qu'elle détermine les autres socialisations, simultanées et ultérieures, qui sont susceptibles de transformer ses effets sur l'individu. Ce qui est intériorisé au cours de la socialisation primaire constitue toujours une base à partir de laquelle sont intériorisées les autres influences socialisatrices qui interviennent forcément après. Ce qui est intériorisé pendant la socialisation primaire détermine la manière dont le monde est perçu (les représentations, les perceptions) et, de fait, les lieux et les personnes jugées fréquentables et fréquentés, les expériences vécues, et donc les socialisations secondaires¹⁸. Plus directement, les parents peuvent contrôler les autres cadres socialisateurs potentiels (les fréquentations, l'école via des stratégies scolaires, la télévision, etc.). Ils peuvent jouer un rôle de filtre dans les activités pratiquées par leurs enfants et dans les relations sociales qu'ils nouent au travers d'un travail insensible, d'interprétation et de jugement. Et même s'ils sont influencés dans leur manière d'agir devant et avec leurs enfants par les professionnels de l'enfance et de l'adolescence (enseignants, pédiatres, psychologues, diététiciens, assistantes sociales), ils ont toujours « le pouvoir d'«en prendre» et d'«en laisser», de résister plus ou moins consciemment aux injonctions extérieures et de traduire les normes qu'on tente plus ou moins explicitement de lui imposer en matière d'éducation des enfants », écrit Bernard Lahire¹⁹. Qui conclut, à la suite d'Émile Durkheim²⁰, au « caractère total et enveloppant de l'univers familial. »

L'objectif de cette recherche est ainsi de mettre en évidence les caractéristiques de la socialisation familiale à l'œuvre dans les familles de « surdoués » et de montrer en quoi celles-

¹⁵ Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006 (1966)

¹⁶ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 64-65.

¹⁷ Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, *op. cit.*, p. 231.

¹⁸ Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Édition de Minuit, 1980, p. 102.

¹⁹ Bernard Lahire, « Socialisation », article non paru.

²⁰ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2013 (1893).

ci peuvent expliquer les compétences et connaissances « hors-normes » de leurs enfants. Comme on l'a déjà souligné précédemment, la sociologie ne peut adopter une posture normative. Elle ne peut donc avoir pour rôle, à la différence de la psychologie, de dire *comment* les enfants « surdoués » devraient être éduqués, à l'école ou dans leurs familles (pour ne pas être « en difficulté », pour être « heureux », pour « réussir » à l'école, etc.). Elle peut en revanche s'intéresser à comment ils sont effectivement éduqués et socialisés.

Il s'agit d'ouvrir la *boîte noire* de la socialisation dans les familles d'EIP en objectivant c'est-à-dire en décrivant avec précision et systématiquement les processus et logiques de socialisation concrets dont font l'expérience les enfants HPI au sein de leur famille. Il s'agit de montrer comment les éléments concrets de la socialisation familiale des EIP se combinent les uns aux autres pour former un *mode de socialisation* particulier, comme Daniel Thin a pu, par exemple, le réaliser avec les familles de milieux populaires²¹. Les travaux de Bernard Lahire ont montré que les dispositions des individus (mentales ou comportementales) sont transférables, c'est-à-dire peuvent être activées dans un univers différent de celui dans lequel elles ont été intériorisées. Nous nous intéressons donc à de multiples dimensions de la vie familiale des HPI, des pratiques des parents d'EIP et des interactions que ces derniers ont avec leurs enfants dans une grande variété de domaines. Nous étudions la manière dont ils accompagnent leurs enfants au quotidien dans leur travail scolaire, aux loisirs qu'ils leur proposent, en passant par la manière dont ils les punissent ou les encouragent. Nous nous intéresserons aux stratégies éducatives des parents et à leur part dans la socialisation familiale. La sociologie a depuis longtemps montré que « socialisation » et « éducation » ne sont pas des termes équivalents, que la socialisation familiale ne se limite pas à l'effet des pratiques éducatives, c'est-à-dire aux actions explicitement et spécifiquement entreprises par les parents dans le but d'élever leurs enfants d'une certaine manière²². « La socialisation peut être le fruit d'une inculcation et même d'une instruction explicite (morale, idéologique, pédagogique, etc.) ; elle peut s'effectuer par entraînement ludique ou participation-collaboration de l'enfant à la pratique, ce dernier s'identifiant et imitant celles et ceux qui savent déjà faire ; elle peut, enfin, être l'effet plus diffus de la nature et de l'agencement particuliers des situations ou des relations vécues²³. » Nous ne limitons donc pas dans cette thèse à l'analyse des moments et des actes explicitement éducatifs et étudions l'ensemble des interactions enfants-adultes. Nous nous intéressons également au logement familial (sa taille, si les enfants ont une chambre à eux, les objets qui s'y trouvent, etc.) à l'organisation et à la structuration (notamment temporelle) de la vie familiale qui sont aussi des éléments importants de la socialisation familiale²⁴. Nous l'avons souligné plus haut, une des raisons pour laquelle la socialisation familiale est si décisive dans la fabrication sociale des individus, c'est parce qu'elle détermine par de multiples biais les autres processus de socialisation, à commencer par la socialisation horizontale des pairs et par la socialisation scolaire. Étudier la socialisation familiale c'est donc aussi analyser la manière dont elle module les processus de socialisation secondaires. C'est donc également s'interroger sur la socialisation des pairs et la socialisation qui, si pour la première n'a qu'un poids

²¹ Daniel Thin, *Quartiers populaires*, *op. cit.*

²² Muriel Darmon, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 15-17.

²³ Bernard Lahire, « Une enfance socialisée », *op. cit.*, p. 28.

²⁴ Muriel Darmon, *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 31-34.

socialisateur relatif dans le façonnement des individus et ne prend de l'importance qu'au fur et à mesure des années (avec l'autonomisation progressive de l'enfant et surtout de l'adolescent), pour la seconde a un poids beaucoup plus conséquent, dans la mesure où l'institution scolaire, en tant qu'institution légitime et désormais obligatoire dès l'âge de 3 ans, qui intervient très tôt, de façon cohérente, et durablement²⁵.

Il s'agit également d'étudier les effets de cette socialisation familiale en s'intéressant aux enfants « surdoués » eux-mêmes, mettant en lien les pratiques éducatives et logiques socialisatrices observées dans ces familles avec les dispositions, comportements et performances cognitives des EIP. Et donc d'interroger au passage la description qui en est faite dans les publications ou dans les médias dans la continuité de la démonstration faite, au premier chapitre, que les enfants « surdoués » sont moins souvent en « échec » scolaire que le clament certaines associations. Comme l'ont montré les travaux de Bernard Lahire, chaque individu est porteur d'une pluralité de dispositions, pas forcément cohérentes entre elles, qui vont être, selon les contextes, mises en veille ou en action, inhibées ou activées. L'homme est *pluriel* en raison de la pluralité et parfois de la contradiction des influences socialisatrices dont il fait l'objet, parce qu'il n'est pas qu'au contact de sa seule famille, mais aussi parce que la famille ne se réduit pas au couple parental (on peut y inclure frère et sœur, voire les grands-parents, etc.) et que les différents membres de la famille, y compris les deux parents, ne sont jamais exactement porteurs des mêmes dispositions²⁶. Nous analysons donc les processus de socialisation dont font l'objet au sein de leur famille les EIP et ses effets sans jamais supposer qu'ils forment un tout homogène et en étant même attentif à l'hétérogénéité qui peut s'y révéler.

Il s'agit également à travers cette recherche sur les EIP d'identifier les modalités qui permettent que les pratiques, les dispositions ou les objets familiaux aient des effets socialisateurs effectifs, se traduisent réellement par des processus d'intériorisation et d'incorporation. Comme l'a montré notamment Gaële Henri Panabière, il ne suffit en effet pas à l'enfant d'être entouré d'un objet ou d'être au contact d'un individu pour que ceux-ci pèsent automatiquement dans sa socialisation²⁷. Enfin, il s'agit d'analyser dans cette thèse les conditions sociales de possibilité de cette socialisation familiale, en étudiant des éléments tels que la profession, les études, le parcours scolaire, l'origine sociale, l'histoire familiale, les loisirs, etc. des parents, autrement dit, tout ce qui fait ressource dans la socialisation familiale. Il s'agit également d'étudier les dispositions dont sont porteurs les parents. Il s'agit encore d'étudier leurs visions du monde et, plus particulièrement, leurs représentations de ce qu'est la « réussite », des « qualités » dont devraient être détenteurs leurs enfants, de ce qu'est être un « bon » parent, etc. Dans l'ouvrage qu'Agnès van Zanten consacre aux différentes stratégies de placement scolaire en vigueur dans les classes moyennes et moyennes-supérieures, la sociologue montre en effet toute la pertinence de mettre en lien les catégories de perception et d'appréciations des parents, et plus précisément leurs conceptions éducatives, avec leurs pratiques²⁸. L'objectif est de montrer que si les EIP sont souvent issus de milieux favorisés, ce n'est pas seulement parce que les parents fortement

²⁵ Bernard Lahire, « Une enfance socialisée », *op. cit.*, p. 35.

²⁶ Bernard Lahire, *L'Homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 2001 [1998].

²⁷ Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, *op. cit.* ; Gaële Henri-Panabière, *Des « Héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.

²⁸ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, *op. cit.*

dotés en capitaux sont plus susceptibles que les autres de conduire leurs enfants chez un psychologue, mais c'est aussi parce qu'ils sont plus susceptibles de mettre en œuvre des pratiques éducatives et socialisatrices favorables à ce qu'ils obtiennent un score élevé à une épreuve psychométrique.

L'ambition de cette thèse est ainsi de faire avancer la connaissance sociologique sur les pratiques éducatives et socialisatrices des parents (Quelles sont-elles ? Pourquoi sont-elles mises en œuvre ? Pourquoi prennent-elles une telle ou telle forme ? Quels résultats ont-elles ? Pourquoi ont-elles de telles conséquences ? Qu'est-ce qui fait qu'elles pèsent dans le façonnage des individus ?, etc.) à partir de l'étude de familles particulières, les familles de HPI.

Contrairement aux chercheurs en psychologie, nous ne chercherons pas à distinguer parmi tous les traits parentaux ou des pratiques familiales que l'on peut identifier dans les familles d'EIP, quels sont ceux et celles qui pèseraient significativement ou le plus dans le HPI de leurs enfants, à l'aide d'une analyse statistique et par comparaison de familles d'EIP avec des familles de non-EIP. La sociologie n'a en effet pas pour habitude d'isoler ainsi certains aspects de la socialisation familiale pour expliquer et comprendre les traits des enfants. Et pas seulement parce que les travaux sur la socialisation prouvent que « présence ne signifie pas forcément effet socialisateur²⁹ » c'est-à-dire qu'une disposition ou un capital détenu par un parent peut ne pas être transmis aux enfants, par exemple si ce parent n'est pas ou peu souvent au contact de ses enfants quand il met en œuvre la disposition ou le capital ou si ce parent manque de légitimité dans la sphère familiale³⁰. Les travaux sur la socialisation montrent en effet également que ce n'est souvent pas un élément de la socialisation familiale qui façonne de manière isolée profondément les enfants ou telle ou telle partie de ceux-ci. Ils établissent que c'est, au contraire, l'accumulation de plusieurs éléments, qui font système entre eux, qui par leur multiplication et conjugaison pèsent durablement sur la socialisation des enfants, qui permet à ces derniers de constituer des dispositions qui résistent au temps. Comme nous venons de le voir, si la socialisation familiale se révèle si cruciale dans le développement de l'enfant, c'est non seulement parce qu'elle s'étend dans le temps mais aussi parce qu'elle est intense et recouvre la quasi-totalité des aspects et des moments de la vie de l'enfant. C'est parce qu'elle passe par l'*ensemble* des actes que les parents mettent en œuvre et l'*ensemble* des paroles qu'ils prononcent (et les autres membres de la famille) devant les enfants, y compris les actes et les paroles qui n'ont pas pour but explicite d'être éducatifs³¹.

3. Étudier la socialisation d'un type de famille particulière

Dans un ouvrage paru en 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, le psychologue Jacques Lautrey avait déjà tenté d'éclairer la meilleure « réussite » aux tests de QI des enfants de classes sociales aisées par rapport aux enfants de classes populaires en analysant les pratiques éducatives, habitudes et valeurs en vigueur dans les familles des différentes classes

²⁹ Muriel Darmon, *La Socialisation*, op. cit., p. 50

³⁰ Gaële Henri-Panabière, *Des « Héritiers »...*, op. cit.

³¹ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 69.

sociales³². S'appuyant sur la théorie du développement de l'« intelligence » de Jean Piaget et de son équipe, il montre en croisant les réponses de parents à un questionnaire sur leur quotidien et les résultats de leurs enfants à des épreuves de QI, qu'un environnement familial est d'autant plus favorable au développement cognitif des enfants qu'il présente « à la fois les perturbations capables de susciter des déséquilibres et les régularités capables de permettre les rééquilibrations³³ » c'est-à-dire qu'il permet à l'enfant, par exemple, d'être structuré au quotidien par des règles et habitudes anticipables mais qui ne sont toutefois pas rigidement observées parce que modulées par les circonstances. Le psychologue observe alors que les environnements « souples structurés », plus propices à l'« intelligence » des enfants que les environnements « faiblement structurés » et « rigidement structurés », sont plus fréquents dans les milieux favorisés. Toutefois, bien que Jacques Lautrey se soit intéressé à une grande diversité de pratiques éducatives, il laisse de côté certaines d'entre elles qui semblent primordiales dans la transmission d'un fort capital culturel, dont celles ayant justement trait aux activités et aux échanges culturels familiaux. S'inscrivant dans une perspective piagétienne, il a par ailleurs uniquement étudié les pratiques éducatives des familles en s'interrogeant sur le fait qu'elles étaient source de régularité ou de déséquilibre. Or, les pratiques éducatives des familles peuvent jouer sur le développement cognitif de l'enfant d'autres manières. Jacques Lautrey est donc loin d'avoir épuisé l'analyse de la socialisation familiale favorable à « la plus grande intelligence » de certains enfants.

On pourrait toutefois se demander s'il est vraiment utile de se pencher sur la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués ». Ces derniers appartenant souvent aux milieux favorisés, n'allons-nous en effet pas observer autre chose que de légères variations de la socialisation à l'œuvre dans les familles de milieux favorisés déjà documentée par ailleurs par d'autres sociologues ?

Tout d'abord, si l'on peut soupçonner que la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » est très proche de celle que l'on retrouve dans les familles de milieux favorisés, cette hypothèse vaut la peine d'être mise à l'épreuve empiriquement. Ne serait-ce qu'en raison du fait que les familles de « surdoués » n'appartiennent pas uniquement aux milieux favorisés et qu'elles sont issues de différentes fractions des milieux favorisés qui, comme l'a mis en évidence la sociologie de l'éducation, sont loin de mettre en œuvre des modes de socialisation homogènes.

Par ailleurs, la socialisation des classes moyennes et supérieures n'a pour l'instant pas été tant interrogée que cela. Moins en tout cas que la socialisation dans les milieux populaires. L'hypothèse émise par Pierre Bourdieu, selon laquelle les enfants de milieux favorisés héritent par *imprégnation*, en dehors « de tout effort méthodique et de toute action manifeste », du capital culturel de leurs parents qui les avantage sur la scène scolaire³⁴, s'est en effet si fortement imposée que l'on continue régulièrement à invoquer la transmission par osmose comme si celle-ci était réellement la seule modalité de la transmission culturelle dans les familles favorisées,

³² Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1994 [1980].

³³ *Ibid.*, p. 237.

³⁴ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, n°3, 1966, p. 325-347.

note Sandrine Garcia. Par ailleurs, selon cette dernière, « la mobilisation scolaire des classes moyennes intermédiaires et supérieures [...] semble aller de soi, tellement de soi qu'elle n'est pas ou presque pas étudiée³⁵ ». C'est notamment pour pallier ce manque que Gaële Henri-Panabière a tenté d'éclaircir le mystère des « héritiers » c'est-à-dire des enfants de milieux favorisés, en « échec » scolaire³⁶. Plus récemment, Séverine Kakpo et Patrick Rayou³⁷, d'Annie Lasne³⁸, Fanny Salane et Muriel Letrait³⁹ et Géraldine Farges⁴⁰ ont étudiés les pratiques éducatives des enseignants, qui sont celles qui sont les plus ajustées à la forme scolaire de socialisation. Mais ces travaux, parce qu'ils se focalisent sur la compréhension des performances et des comportements des enfants à l'école, n'ont pas épuisé l'analyse des processus et logiques de socialisation à l'œuvre dans le haut de l'espace social. Tout comme les travaux sur les pratiques culturelles et sportives des enfants et des adolescents issus des différences classes sociales⁴¹. Plus récemment, la grande enquête collective dirigée par Bernard Lahire éclaire les processus socialisateurs à l'œuvre dans différents domaines (des activités culturelles, au mode d'autorité, en passant par les pratiques d'habillement) dans des familles situées aux quatre coins de l'espace social, des plus précaires aux plus dotées en capitaux économiques et culturels⁴². Mais la présentation des résultats de l'enquête, dans sa première partie, au travers de portraits sociologiques et, en deuxième partie, par la comparaison des pratiques éducatives et les logiques socialisatrices dans des domaines particuliers, n'est pas forcément la plus adéquate pour comprendre comment s'articulent les pratiques éducatives et socialisatrices pour former un mode ou des modes de socialisation caractéristique(s) des familles de milieux favorisés.

À la différence de la plupart des travaux en sociologie de l'éducation, notre population d'enquête n'est pas constituée à partir d'une ou de plusieurs catégories socioprofessionnelles, mais à partir de la catégorisation des enfants comme EIP. On ne cherche par ailleurs pas à comprendre les mécanismes de « réussite » scolaire, mais de l'obtention d'un fort score de QI à un test d'« intelligence » qui n'est pas toujours synonyme d'« excellence » scolaire. On peut donc espérer apporter un nouveau regard et donc de nouvelles connaissances sur l'évolution et le contenu des pratiques éducatives et socialisatrices des familles françaises. Mais également sur les effets de la socialisation familiale.

³⁵ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit., p. 13.

³⁶ Gaële Henri-Panabière, *Des « Héritiers »...*, op. cit.

³⁷ Séverine Kakpo et Patrick Rayou. « Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 15-28.

³⁸ Annie Lasne, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 29-47.

³⁹ Fanny Salane et Muriel Letrait. « Usages et synchronisation des temps : les enseignants. e. s, des parents comme les autres ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 49-67.

⁴⁰ Géraldine Farges, « Du secondaire au supérieur, "l'effet parent enseignant" au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 69-90.

⁴¹ Christine Menneson et Samuel Julhe, « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, vol. 3, n°99, 2012, p. 109-128 ; Julien Bertrand, Martine Court et Christine Menneson, « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », *Sociologie*, vol.7, n°4, 2016, p. 393-412 ; Sylvie Octobre, « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, vol. 2, n°163, 2008, p. 27-38.

⁴² Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe*, op. cit.

Enfin, soulignons que l'analyse sociologique déjà menée par Wilfried Lignier sur les familles d'EIP montre que, en se mobilisant pour modifier l'ordre scolaire ordinaire au nom des particularités psychologiques de leurs enfants, ces familles mettent en œuvre une stratégie scolaire reposant sur une biologisation du social que l'on n'observe pas chez les autres familles, même si, par ailleurs, on sait que les familles de classes moyennes ont largement recours aux stratégies scolaires⁴³. Le travail de Wilfried Lignier laisse donc déjà entrevoir que les familles de HPI mettent en œuvre des pratiques éducatives et socialisatrices qui leur sont propres et qui les distinguent des autres familles. Même si leurs spécificités ne sont pas toujours fortement marquées. Autre preuve de cela, comme nous l'avons déjà souligné, tous les enfants du haut de l'espace social ne sont pas catégorisés EIP, loin de là, que ce soit parce qu'ils n'ont pas été jusque devant un test d'« intelligence » ou parce qu'ils n'y ont pas obtenu un score très élevé.

Cherchant à comprendre ce qui fait que des familles s'approprient la catégorisation et lui donne une consistance, Wilfried Lignier a identifié à travers sa propre enquête sur les EIP certaines pratiques éducatives et logiques socialisatrices à l'œuvre dans leurs familles. Celles qui rendent compréhensible le recours à une catégorisation d'EIP et le fait que cette catégorisation ait des effets significatifs dans la vie des enfants qu'elle concerne. Nous avons évoqué certaines de ces pratiques éducatives et logiques socialisatrices dans le premier chapitre (la disposition à s'inquiéter et à venir à bout des difficultés rencontrées par les enfants — notamment dans le cadre scolaire — et la disposition à modifier l'ordre scolaire ordinaire pour améliorer les conditions de scolarisation de ses enfants). La deuxième partie de thèse sera l'occasion de revenir plus en détail sur d'autres pratiques éducatives et logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles d'EIP identifiées par le chercheur. Toutefois, en analysant les pratiques éducatives et logiques socialisatrices qui permettent de donner sens à l'appropriation sociale de la catégorisation de HPI, Wilfried Lignier n'a pas achevé l'étude de la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués ». Parce que ce n'était pas son objet de recherche, il n'a pas identifié l'ensemble des pratiques éducatives et socialisatrices qui éclairent l'« excellence » culturelle et intellectuelle des EIP. On peut d'autant plus conclure cela qu'il n'a pas enquêté auprès de toutes les familles de « surdoués », mais seulement auprès de familles ayant scolarisés leurs enfants dans un dispositif pour EIP⁴⁴ et auprès de familles membres d'une association pour EIP, partant du principe que l'adhésion à une association pour EIP constituait un bon critère attestant de la croyance, de l'intérêt, de l'engagement familial dans le diagnostic qu'il a voulu questionner⁴⁵. Or, comme nous l'avons déjà souligné, ces familles ne peuvent être considérées comme représentatives de l'ensemble des familles d'EIP. Elles constituent un sous-groupe particulier dans la nébuleuse des familles d'EIP. Le sous-groupe sans doute des familles les plus dotées en capitaux puisqu'on observe une surreprésentation des familles fortement diplômées dans les associations de parents d'élève. Le sous-groupe également, comme le suppose Wilfried Lignier, des familles les plus engagées dans la catégorisation d'EIP, celles

⁴³ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit.

⁴⁴ Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique. Enquête sur les appropriations sociales du diagnostic de « précocité intellectuelle » en France*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de N. Murard, Université Paris 7 Diderot, 2010.

⁴⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, p. 152.

qui adhèrent le plus à la figure de l'enfant « surdoué », celle qui cherche le plus à tenir compte de cette spécificité qu'est la « précocité » dans l'éducation de leurs enfants. En prenant pour objet l'« excellence » culturelle et intellectuelle des EIP, cette thèse permet de compléter et d'approfondir l'analyse des conditions sociales de possibilité de la catégorisation de HPI entamée par Wilfried Ligner, en approfondissant et en complétant aussi son analyse de la socialisation dans les familles EIP. Elle permet donc, au passage, d'éclairer certains angles morts de la recherche de ce dernier, y compris sur les appropriations sociales de la catégorie de HPI. Notamment en analysant le cas de ces familles qui ont un enfant catégorisé EIP, qui ont donc accepté que leurs enfants soient soumis à un test de QI, voire qui l'ont conduit eux-mêmes dans le cabinet d'un psychologue en libéral pour savoir s'il est HPI, mais qui n'ont pas investi le diagnostic de « précocité » jusqu'à adhérer à une association ou à une classe pour EIP, voire qui n'ont donné aucune suite à ce diagnostic parce qu'elles le refusent, le jugent inapproprié, négatif pour leurs enfants, allant jusqu'à n'en jamais reparler.

4. Documenter différences et similitudes

L'ambition de cette thèse est ainsi de mettre en évidence les spécificités de la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués ». Le but est d'identifier les pratiques éducatives et socialisatrices des parents d'EIP, la manière dont ils les mettent en œuvre, les raisons qui les poussent à agir ainsi, etc. qui les différencient des autres parents, notamment de classes moyennes et supérieures avec qui ils partagent souvent de nombreuses caractéristiques sociales — à commencer par un fort capital culturel et scolaire. Tout en interrogeant la description faite dans les médias, dans les publications à destination des parents, par les associations ou les chercheurs en psychologie des HPI, l'ambition est d'éclairer les spécificités des enfants « surdoués ».

L'analyse des particularités de la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » implique d'identifier ce qui rassemble les familles enquêtées par-delà les différences dont elles témoignent nécessairement puisque n'étant jamais identiques. Au travers de la recherche, il s'agit donc de mettre en évidence les pratiques éducatives que partagent les familles d'EIP, les processus de socialisation qu'elles ont en commun. Cette thèse prend appui sur une précédente recherche, de plus faible envergure, mais sur le même sujet, réalisée dans le cadre de la validation d'un Master 2 Recherche⁴⁶. Cette recherche de M2 reposait sur l'analyse de 12 entretiens, longs et intensifs, réalisés avec des parents de « surdoués ». Elle montrait déjà de nombreuses similitudes d'une famille de « surdoués » à l'autre dans le mode de socialisation familiale. Les familles de « surdoués » ayant souvent des caractéristiques sociales similaires (dont une appartenance au haut de l'espace social), il n'est pas étonnant que l'on puisse trouver chez elles beaucoup de points communs. Pierre Bourdieu a en effet depuis longtemps établi que les familles aux caractéristiques sociales proches mettent en œuvre une socialisation similaire. « S'il est exclu que tous les membres de la même classe (ou même deux d'entre eux) aient fait

⁴⁶ Léa Dousson, *Les enfants « surdoués ». Étude des conditions sociales de possibilité de la « précocité intellectuelle »*, Mémoire de master 2 en sciences humaines et sociales (mention Recherches sociologiques), sous la direction de Daniel Thin, Université Lumière Lyon 2, 2013.

les mêmes expériences et dans le même ordre, il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une classe de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe», écrit-il dans *Le Sens pratique*⁴⁷.

Si les parents d'EIP appartiennent souvent aux milieux favorisés, toutefois tous ne font pas partie du haut de l'espace social. Certains appartiennent aux classes moyennes voire aux classes populaires. Ceux qui appartiennent aux catégories favorisées appartiennent par ailleurs à différentes fractions des classes supérieures. Enfin, ils n'ont pas les mêmes origines sociales, la même trajectoire sociale, le même parcours scolaire, le même niveau de diplôme, n'ont pas effectué le même type d'étude, n'exercent pas le même métier, n'ont pas les mêmes loisirs, n'ont pas la même histoire familiale... Si, conformément aux résultats de travaux sur l'homogamie⁴⁸, au sein des couples de parents d'EIP, père et mère partagent souvent des caractéristiques sociales proches, ce n'est pas le cas de tous. Or la sociologie a également montré que tous ces éléments pèsent — parfois fortement — sur la socialisation familiale. Deux enfants membres d'une même classe sociale peuvent, selon la fraction de classe sociale d'appartenance, la trajectoire sociale, professionnelle et scolaire de leurs parents, faire l'objet d'une socialisation très différente (ce qui explique notamment leurs différences dans divers domaines, dont celui de la « réussite » à l'école). L'enquête réalisée dans le cadre du M2 avait déjà permis de mettre en évidence que cela était aussi le cas dans les familles de « surdoués », que par-delà les nombreux points communs qui les rassemblent, on peut observer des différences entre elles. Des différences qui ne se réduisent toutefois pas à la singularité de chaque famille, des différences dans lesquelles on peut dégager certaines logiques. Si ces différences n'ont pas pu être explorées dans le mémoire final de recherche de M2, il paraissait important de les creuser et de systématiser leur mise en évidence dans la thèse. Elles laissent en effet sous-entendre qu'il n'y a pas un mode de socialisation favorable à l'« excellence » intellectuelle et culturelle, mais plusieurs. L'objectif de la thèse est donc également d'identifier si le mode de socialisation caractéristique des familles de « surdoués » favorable à l'« excellence » culturelle et intellectuelle de leurs enfants peut être décliné en plusieurs sous-modes de socialisation. Il est de mettre en évidence et de comprendre les différences entre les familles (en les mettant en lien avec les caractéristiques des familles), tout en comparant certaines familles entre elles et en les distinguant d'autres. Il s'agit donc de s'engouffrer dans la brèche ouverte par de récents travaux sociologiques, dont ceux d'Agnès van Zanten sur les « choix scolaires », ayant exploré les différences au sein des classes moyennes et favorisées après que la sociologie se soit beaucoup intéressée aux différences entre les classes aux extrémités de l'espace social. Ces travaux ont montré comment certaines pratiques et logiques socialisatrices propres aux familles du haut de l'espace social étaient davantage l'apanage d'une fraction de classe sociale ou encore se déclinaient différemment d'une fraction sociale à une autre. Le but de cette thèse est encore d'examiner les conséquences de ces différences sur les EIP. Les enfants

⁴⁷ Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 100-101.

⁴⁸ Mélanie Vanderschelden, « Homogamie socioprofessionnelle et ressemblance en termes de niveau d'études : constat et évolution au fil des cohortes d'unions », *Économie et statistique*, n°398-399, 2006, p. 33-58.

« surdoués » peuvent-ils témoigner de dispositions et de comportement différents, ne pas rencontrer les mêmes difficultés à l'école, ne pas avoir le même parcours scolaire ? Certains d'entre eux correspondent-ils davantage que d'autres à la figure de l'enfant « surdoué » dépeinte dans les discours profanes et savants sur les EIP, et notamment à cet élève « en difficulté scolaire » malgré d'« importantes capacités intellectuelles » ? Les spécialistes de la « précocité intellectuelle » ont-ils raison de présenter les « surdoués » comme une catégorie d'enfants « à part » présentant des similitudes qui les distinguent des autres enfants ?

5. Éclairer les inégalités sociales

En cherchant à identifier à la fois ce qui distingue les familles de « surdoués » des autres familles et ce qui les différencie entre elles, ce qui distingue les EIP des autres enfants et ce qui les différencie entre eux, l'objectif est de mettre en exergue et de comprendre des variations dans les conditions d'existence et de coexistence, les modes de socialisation ou les styles éducatifs des familles françaises. Il est de documenter et d'analyser les différences souvent importantes qui en résultent dans l'esprit et les corps, les manières de voir, de sentir et d'agir des enfants et, de fait, dans les possibles qui s'ouvrent à eux et dans leur trajectoire scolaire et sociale. L'ambition est donc de poursuivre le travail de Pierre Bourdieu lorsqu'il montre qu'il existe des classes de socialisation qui produisent des habitus de classes, de prouver, comme Bernard Lahire et son équipe dans *Enfances de classe*, que les enfants qui vivent dans une même société ne vivent pas dans le même monde, « les écarts entre les conditions de vie des enfants d'une classe sociale à l'autre » et « donner très concrètement le sens des distances abyssales entre les extrémités hautes et basses de l'espace social, comme celui des différences, moins impressionnantes mais tout aussi saisissantes, entre les orientations de vie et les conditions de socialisation des enfants, d'une fraction de classe à l'autre⁴⁹. »

L'objectif de la thèse est également, par l'objectivation de ces différences, de contribuer à établir la constitution précoce des inégalités sociales ainsi qu'à les comprendre. L'ambition est d'apporter notre pierre à l'étude des modalités de la reproduction des inégalités, des hiérarchies et des mécanismes de la domination dans la société française contemporaine. Les processus de socialisation à l'œuvre dans les familles d'EIP et leurs effets, notamment les dispositions qu'elles créent chez les enfants, ne sont pas socialement neutres. Comme nous l'avons expliqué précédemment, les propriétés intellectuelles associées au HPI (rapidité de raisonnement, capacités d'analyse et de déduction très développées, grande curiosité, etc.) et la catégorisation d'EIP sont hautement enviables dans nos sociétés, en lien avec leur valorisation sur la scène scolaire. Les HPI bénéficient non seulement de nombreux privilèges scolaires, mais aussi de l'attention de chercheurs en psychologie, de l'école et des pouvoirs publics qui se demandent comment on peut améliorer leur bien-être en leur permettant de développer au mieux leur « haut potentiel ». Si nous voulons apporter une connaissance objective et approfondie des conditions de vie et de socialisation des EIP, c'est aussi pour faire progresser la connaissance sur les socialisations plus ou moins en harmonie avec les exigences de

⁴⁹ Bernard Lahire, « L'enfance des inégalités », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 11-16, p. 11.

l'institution scolaire qui permettent de produire des élèves plus ou moins conformes aux attentes de l'école, dans un contexte où, comme le rappelle Sandrine Garcia, les démarches pédagogiques des enseignants « ne peuvent fonctionner qu'à condition que les parents aient déjà fourni un effort, parfois substantiel, pour transmettre à leurs enfants des savoirs et des savoirs qui relève officiellement de la scolarité⁵⁰ ». En cherchant à résoudre cette énigme sociologique qui sous-tend la catégorisation de HPI : qu'est-ce qui fait que certains EIP puissent témoigner à un moment de leur vie de compétences et de connaissances cognitives et culturelles qui restent hors de la portée des enfants du même âge à un test de QI tout en n'étant pas forcément considéré comme un « (très) bon élève » à l'école, voire en étant parfois considéré comme « en (grande) difficulté scolaire » ? Éclairer les mécanismes de « réussite » et d'« échec scolaire », d'inégalités devant l'école est primordiale tant celles-ci ont des conséquences fondamentales dans nos sociétés hyperscolarisées. Notamment dans la reproduction intergénérationnelle du statut social dont les enquêtes sur la mobilité sociale montrent la force⁵¹. La sociologie a en effet depuis longtemps montré qu'une part très significative de l'influence de l'origine sociale sur la position sociale des individus s'exerce via le niveau d'étude atteint par ces derniers. S'intéresser à la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » c'est comprendre la genèse de dispositions, de connaissances et de compétences qui peuvent faire la différence à l'école, mais qui peuvent également former ou assurer d'autres types de capitaux qu'un capital culturel institutionnalisé par les titres scolaires : un capital culturel incorporé⁵², un capital social, un capital symbolique et, par la même, un capital économique. C'est donc comprendre la genèse de dispositions, de connaissances et de compétences qui sont rentables au-delà la sphère scolaire, dans différents domaines de la vie sociale et notamment (plus tard) sur le marché matrimonial ou dans la sphère professionnelle. C'est aussi comprendre l'intériorisation des limites du possible et du désirable qui détermine une trajectoire scolaire et, plus largement sociale de dominants ou de dominés. Comme le laisse déjà sous-entendre la manière dont les parents de « surdoués » mobilisent parfois la catégorisation d'EIP pour chercher à améliorer les conditions de scolarisation de leurs enfants et leur conférer des avantages dans la compétition scolaire, ces derniers semblent très mobilisés pour chercher à préserver voire accroître leurs avantages sociaux à travers les générations.

En créant les conditions pour que leurs enfants « réussissent » scolairement et socialement, soient dotés des connaissances, compétences et dispositions qui comptent dans notre société actuelle ils leur garantissent des conditions de vie confortables à l'âge adulte. Mais ils légitiment également leurs pratiques, leurs postures, leurs manières de voir en tant que parents, dans une société où celles-ci sont très souvent passées au crible et jugées notamment dans le cadre scolaire. Ils légitiment également, par là même, certains de leurs choix de vie personnels, professionnels, etc. C'est aussi, au-delà des inégalités entre les parents à exercer leurs rôles d'éducateurs capables de fabriquer des enfants qui « réussissent », les inégalités entre

⁵⁰ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit., p. 15.

⁵¹ Stéphanie Dupays, « En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué », *Données sociales INSEE Première*, 2006.

⁵² Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, 1979, p. 3-6.

les parents à se légitimer, notamment à travers leur rôle de parents, que nous voulons questionner au travers cette thèse.

6. Questionner l'affaiblissement de la socialisation familiale

Dans les années 1960, les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont mis en évidence l'importance de la famille dans la transmission du capital culturel et donc le rôle déterminant des parents dans les connaissances, les pratiques et les appétences culturelles des enfants⁵³. Depuis le début des années, 1990, un certain nombre de travaux de la sociologie de l'enfance française, influencés par les *childhood studies* anglaises, ont cependant relativisé l'importance accordée à la transmission parentale dans la socialisation culturelle primaire. Ils insistent sur la capacité de choix ou de décision de l'enfant, sur la part « active » qu'il prend dans son éducation, sur sa puissance d'agir propre⁵⁴. Certains de ces travaux, centrés sur l'étude de « cultures enfantines » pensées comme des univers autonomes, concluent que la transmission parentale serait moins puissante que la transmission entre pairs⁵⁵.

Les enquêtes statistiques montrant les variations toujours fortes des pratiques culturelles des enfants et des adolescents en fonction de leur origine sociale⁵⁶ montrent déjà les limites de ces analyses. L'objectif de cette thèse est de participer au questionnement de ces travaux. En étudiant la mainmise des parents d'EIP sur les groupes de pairs dans lesquels se trouvent insérés leurs enfants, les relations de leurs enfants avec leurs pairs, sur les goûts, habitudes et pratiques culturelles de leurs enfants, ou encore, dans la lignée des travaux d'Agnès van Zanten⁵⁷, sur les choix des écoles. Mais également en interrogeant le rôle actif que peut prendre ou non les EIP dans leur « excellence » culturelle et intellectuelle et ce qui, dans la socialisation familiale rend possible cette participation active.

7. Interroger la transmission par *osmose*

Ayant démontré que la culture scolaire n'est pas socialement neutre, puisque beaucoup plus proche de la culture des classes favorisées que de celle des classes populaires, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron formulent l'hypothèse que les enfants de milieux favorisés héritent par *imprégnation*, en dehors « de tout effort méthodique et de toute action manifeste », du capital culturel de leurs parents qui les avantage sur la scène scolaire⁵⁸. « C'est peut-être dans les milieux les plus “cultivés” qu'il est le moins besoin de prêcher la dévotion à la culture

⁵³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.*

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

⁵⁴ Bernard Lahire, « Une enfance socialisée », *op. cit.*, p. 21.

⁵⁵ Julie Delalande (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Autrement, 2009 ;

Andy Arleo et Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines*, PUR, 2011.

⁵⁶ Jean-Michel Guy et Romuald Ripon, « Les sorties culturelles des 12-25 ans », *Données sociales*, INSEE, 1996, p. 410-414 ; Hélène Michaudon, « La lecture, une affaire de famille », *INSEE Première*, n° 777, 2001 ; François de Singly, *Lire à 12 ans*, Nathan, 1989 ; Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Rapport au ministre de la Culture et de la Communication, 2010.

⁵⁷ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, *op. cit.*

⁵⁸ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice », *op. cit.*

ou de prendre en main, délibérément, l'initiation à la pratique culturelle [...] Les classes cultivées ménagent des incitations diffuses pour susciter, par une sorte de persuasion clandestine, l'adhésion à la culture⁵⁹ », écrivent-ils dans *Les Héritiers*. Les inégalités sociales devant la réussite scolaire s'expliqueraient ainsi par l'« inégale distance » des enfants selon leur origine sociale à l'institution scolaire. Contrairement aux enfants des classes populaires, condamnés à s'acculturer à la culture scolaire via un mode d'apprentissage scolaire, les enfants des milieux favorisés hériteraient, par le simple fait de « baigner » dans leur famille, d'habitudes culturelles (lecture, écriture, musique, etc.) ou, autre exemple, d'une manière de parler (avec un vocabulaire soutenu et varié, en étant en mesure d'argumenter longuement ou de faire des démonstrations en passant par l'abstraction), etc. conformes aux attendus scolaires. D'où le fait qu'ils peuvent manifester d'une vaste « culture légitime » (« légitime » parce que positivement sanctionnée et légitimée par l'école) tout en ayant le sentiment de n'avoir subi aucune pression de la part de leurs parents et donc sans avoir ressenti la socialisation culturelle familiale de leurs parents.

Aucun chercheur de l'éducation ou de la culture ne nie aujourd'hui qu'une partie des dispositions, compétences et connaissances culturelles puisse se transmettre par *imprégnation*, et que la socialisation culturelle familiale n'a pas besoin d'être délibérée et méthodique pour se réaliser parce qu'elle passe aussi par « une fréquentation [des œuvres culturelles] précoce et insérée dans les rythmes familiaux de la vie familiale⁶⁰ », par l'existence dans « l'environnement natal » de biens culturels (les tableaux, les livres de la bibliothèque, journaux et magazines, DVD ou CD de musique, etc.) s'il en est fait usage par les membres de la famille⁶¹. Plusieurs auteurs ont toutefois remis en cause l'idée d'une transmission *essentiellement* osmotique du capital culturel dans les milieux favorisés. Soulignant le travail éducatif à l'œuvre dans les familles, Bernard Lahire objecte que « l'héritage du capital culturel ne s'opère jamais naturellement, y compris dans les familles les mieux pourvues. » Il insiste sur le « travail incessant, quotidien, de longue haleine, et parfois douloureux pour les enfants autant que pour leurs parents » sur lequel repose la transmission de ce capital, sur « le travail éducatif caché, voire la discipline souterraine nécessaire pour avoir des enfants très performants scolairement⁶². » Plus récemment, Sandrine Garcia conclut au moyen d'une recherche portant sur les conditions pratiques de la transmission de la culture légitime au sein des classes dominantes et le développement au sein de l'espace familial d'aptitudes proprement scolaires, que l'on « sous-estime largement le travail parental réalisé dans les classes moyennes et supérieures dans l'accompagnement éducatif de leurs enfants » qui « comporte une part de travail scolaire (et pas seulement “culturel”) [...] déterminante dans leur réussite à l'école⁶³ ». Elle montre que, dès lors que l'on s'intéresse aux pratiques réelles d'accompagnement à la scolarité, on observe que les parents procèdent à un véritable travail de conversion du capital culturel en compétence pédagogique qui permet d'anticiper une partie des apprentissages

⁵⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, *op. cit.*, p. 34-35.

⁶⁰ Pierre Bourdieu, Alain Darbel et Dominique Schnapper, *L'amour de l'art*, Paris, Édition de Minuit, 1969, p. 106.

⁶¹ Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *op. cit.*

⁶² Bernard Lahire, *La raison scolaire*, *op. cit.*, p. 140.

⁶³ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, *op. cit.*, p. 14-15.

scolaires, de compléter ou de renforcer ceux qui sont effectués dans le cadre de l'école et de compenser les difficultés que l'école ne parvient pas à résoudre.

Dans la lignée de la recherche de Sandrine Garcia, notre enquête propose aussi, en s'intéressant aux conditions et aux modalités de la socialisation familiale à l'œuvre dans les familles d'EIP, de mettre empiriquement au travail le concept de transmission osmotique. L'objectif est de regarder quels aspects et quelle part de l'« excellence » culturelle et intellectuelle des HPI relève d'une transmission par *imprégnation* et ce qui relève plutôt d'un travail parental structuré, organisé, rationalisé et d'un travail que les parents ne réalisent pas forcément facilement et auxquels les enfants ne se prêtent pas de manière spontanée et volontiers. L'ambition est de décrire quelle forme prend le travail des parents d'EIP qui permet à leurs enfants d'incorporer certaines connaissances et compétences culturelles et certaines dispositions qui font notamment qu'ils travaillent à l'école ou s'investissent dans certaines activités extrascolaires, sportives ou culturelles.

8. Comprendre l'idéologie du don

Bernard Lahire se demande « si l'attitude dilettante parfois décrite en sociologie de l'éducation ou en sociologie de la culture n'est pas une illusion d'optique, le sociologue partageant alors l'illusion que les acteurs veulent donner, mais aussi et surtout, se donner à eux-mêmes⁶⁴. » Il est vrai que les familles peuvent avoir tendance et intérêt à eux-mêmes minorer devant autrui, à se minorer à eux-mêmes le travail pédagogique auquel elles s'adonnent. Comme le disait déjà Émile Durkheim, « chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons⁶⁵ ». Parmi les éléments identifiés par Muriel Darmon qui socialisent les socialisateurs que sont les parents au travail de socialisation, se trouvent notamment aujourd'hui plus que jamais, s'étant rendus indispensables, les professionnels de l'enfance, les disciplines et les professions du psychisme. Ainsi que les normes dont ces derniers sont porteurs qui définissent les « bonnes » (« saines », « normales ») et les « mauvaises » formes familiales (« pathologiques », « déviantes »). Ces normes sont diverses, et elles sont donc souvent concurrentes entre elles. « On peut cependant en isoler une sorte de résultante puissante qui dessine un contexte stable dans lequel s'inscrivent les processus de socialisation primaire actuels : une norme d'individualisation de l'enfant, analysée en particulier par François de Singly⁶⁶. La socialisation primaire s'inscrit aujourd'hui dans un contexte où la psychologisation de la relation pédagogique et les évolutions juridiques caractérisent l'enfant comme “un individu à part entière”, qui est défini “d'abord en référence à lui-même”. L'enfant est donc tout à la fois en droit et sommé de “devenir lui-même” — et non d'être programmé pour correspondre à des modèles exigés par ses parents ou la société⁶⁷. » Les familles peuvent avoir tendance et intérêt à minimiser devant autrui, à se minimiser à eux-mêmes le travail

⁶⁴ Bernard Lahire, *La raison scolaire*, op. cit., p. 140.

⁶⁵ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 45.

⁶⁶ François de Singly, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Armand Colin, 2005 (1996), p.116-119.

⁶⁷ Muriel Darmon, *La Socialisation*, op. cit., p. 57-58.

pédagogique auquel elles s'adonnent parce qu'elles ont intériorisé et sont soucieuses de paraître respecter cette norme éducative selon laquelle l'éducation ne saurait s'assimiler à un « formatage » qui laisserait trop peu de place à la liberté individuelle. Mais aussi parce qu'elles sont influencées par les représentations de l'individu véhiculées par l'école et la psychologie qui renvoient les comportements et les performances à des « traits de caractère », des « capacités », un « potentiel intellectuel », essentialisés, en deçà de tout travail éducatif. Joue ainsi aussi sans doute, en plus de l'*idéologie du don*, la non-conscience du processus de socialisation. Non seulement les socialisateurs participent du façonnage de leurs enfants y compris, voire surtout, lorsqu'ils n'en ont pas conscience et pas l'intention, mais les enfants n'ont pas conscience qu'ils sont en train d'être façonnés. « À la non-conscience du processus d'incorporation lui-même s'ajoute celle de ses effets, à savoir de son "activation" dans des situations qui peuvent être très différentes de celles où les dispositions ont été inculquées. On ne se rend pas compte que l'on "incorpore", mais on peut aussi ne pas se rendre compte que, lorsqu'on agit, c'est en fait ce que nous sommes devenus suite à cette incorporation qui agit en nous⁶⁸. » Non-conscience du processus d'intériorisation et que c'est l'histoire ou le passé qui, sous forme incorporée, fait agir, qui tient avant tout à la dimension corporelle du processus de socialisation. La socialisation est en effet une « incorporation » où les expériences s'inscrivent directement dans le corps de l'enfant, sans passer par la case « conscience ».

À travers cette thèse, nous n'ambitionnons dès lors pas seulement d'interroger les représentations de l'« excellence » *intellectuelle et culturelle* comme relevant du don dans l'objectif de démontrer tout ce que ces représentations, qui légitiment les inégalités sociales, ont de trompeuses. L'objectif est également d'analyser cette adhésion à l'idéologie du don des parents : il y a-t-il dans les processus ou les modalités de socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » d'autres éléments que ceux que nous venons de pointer qui invisibilisent aux yeux des parents ou qui les incitent à (se) masquer tout le travail de transmission culturelle qu'ils réalisent ? L'hypothèse est que l'*essentialisation* des performances intellectuelles des enfants, à l'école, dans le discours psychologique ou dans le discours sur les EIP, ne serait sans doute pas autant développée, n'aurait sans doute pas un tel consensus si elle ne trouvait pas un écho dans ce que vivent les parents au quotidien. Il nous semble en effet d'autant plus important d'interroger les représentations des parents et leurs discours que ceux-ci participent de la socialisation des enfants. L'ambition est ainsi également de s'interroger sur les effets socialisateurs de cette biologisation du social. En effet, l'idéologie du don à l'école n'a pas seulement pour conséquence d'invisibiliser et de légitimer les inégalités sociales en transformant les inégalités face à la culture scolaire en inégalité de mérite scolaire et de « capacités intellectuelles »⁶⁹. Comme ont pu le montrer récemment Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, l'idéologie du don a aussi des effets sur les performances des élèves en cours. Entendre et intérioriser pour des élèves que leurs facilités ou difficultés en classe reflètent leurs « capacités intellectuelles limitées » a des effets sur leur estime de soi, leur motivation en classe et leur manière d'appréhender les exercices et les évaluations scolaires⁷⁰. On peut donc

⁶⁸ Muriel Darmon, *La Socialisation, op. cit.*, p. 21.

⁶⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, op. cit.* ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction, op. cit.*

⁷⁰ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ? op. cit.*

fortement supposer que l'idéologie du don joue aussi sur l'« excellence » culturelle et intellectuelle des EIP.

II. Une enquête par entretiens auprès de famille de « surdoués »

Pour mener à bien cette analyse des conditions de socialisation familiale de possibilité de l'obtention par un enfant d'un haut score de QI à un test d'« intelligence », pour attraper et reconstruire les dispositions des parents et des enfants⁷¹, nous avons mené une enquête par entretiens auprès de 30 familles ayant au moins un enfant catégorisé de « surdoué ». Nous proposons de détailler dans cette partie les choix méthodologiques qui ont guidé notre travail d'enquête et le déroulement de cette dernière (dont nous avons déjà mobilisé certaines données).

1. Enquêter auprès de familles aux caractéristiques sociales diverses

Les psychologues insistent sur le fait qu'il y aurait des EIP non détectés considérant que le HPI existerait indépendamment du diagnostic. Comme le souligne Wilfried Lignier, en sociologie, il n'est toutefois possible d'appréhender la « précocité intellectuelle » que comme un fait social effectif et donc de considérer qu'un enfant est « précoce » que lorsqu'il est effectivement (et non pas potentiellement) identifié comme tel⁷². L'enquête a donc uniquement porté sur des enfants (et leurs familles) qui ont effectivement été catégorisés HPI et qui ont donc été soumis à un test de QI.

Notre enquête portant sur les conditions de socialisation familiale de possibilité de l'« intelligence d'exception » des EIP, il était non seulement pas justifié mais surtout pas souhaitable de s'en tenir aux familles membres d'une association pour EIP. Comme nous l'avons en effet déjà souligné plus haut, les familles membres de ces associations ont de fortes chances de présenter certaines particularités et de ne pas être représentatives de l'ensemble des familles d'enfants catégorisés HPI (et notamment de celles qui investissent peu cette catégorisation). Enquêter uniquement sur la socialisation à l'œuvre dans ces familles c'était donc avoir de fortes probabilités de passer à côté de certains processus ou logiques socialisatrices, peu ou pas à l'œuvre dans ces familles, mais qui restent indispensables pour comprendre l'« excellence » culturelle et intellectuelle de l'ensemble des EIP.

Parce que ne nous voulions pas manquer certaines pratiques et logiques socialisatrices à l'aune de l'obtention d'un fort score de QI, mais aussi parce que nous souhaitions analyser la manière dont ces pratiques et logiques pouvaient varier d'une famille de HPI à une autre, nous avons cherché à rencontrer des familles avec des caractéristiques sociales les plus diverses possibles. Nous avons cherché à ce que notre population d'enquête comprenne des familles très

⁷¹ Muriel, Darmon, « Analyser empiriquement un inobservable : comment “attrape-t-on” une disposition ? », in Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint Denis, PUV, 2019, p. 107-137.

Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2001.

⁷² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p.151.

engagées dans la catégorisation d'EIP et d'autres moins, des familles avec plusieurs enfants catégorisés HPI et avec un seul enfant catégorisé EIP, des familles avec des filles catégorisées EIP et avec des garçons catégorisés HPI, des familles avec des EIP en situation d'« excellence » scolaire et des HPI en « échec » scolaire, des familles où les parents sont ensemble et d'autres où ils sont séparés, des familles qui habitent en ville et d'autres à la campagne, etc. Nous avons voulu que notre population d'enquête comprenne des familles de classes populaires et pas uniquement des familles de classes favorisées. Nous avons cherché à ce que notre population d'enquête comprenne des familles de toutes les fractions des classes favorisées et pas seulement des familles de cadres ou de chefs d'entreprise ou de professions médicales les plus susceptibles de conduire leurs enfants à passer un test d'« intelligence ». Nous avons ainsi voulu que les familles varient aussi bien du point de vue de leur volume de capital (économique et culturel) possédé que de la structure du capital possédé, du type d'activité professionnelle exercée par les parents que du type d'études qu'ils ont réalisées. Parce qu'il était primordial d'avoir au moins plusieurs familles présentant telle ou telle caractéristique sociale pour en analyser la socialisation, nous n'avons pas cherché à constituer une population représentative de l'ensemble des familles d'EIP dans le sens où elle aurait compris une part similaire de famille présentant telle ou telle caractéristique sociale. Cela aurait été de toute façon impossible, un recensement de tous les enfants ayant été détectés « surdoués » n'existant pas.

Pour atteindre des familles aux profils sociaux divers, pour avoir le choix de nos enquêtés nous avons varié le plus possible le mode de recrutement des familles à interroger. Nous avons lancé des appels à enquêtés sur des forums Internet dédiés aux EIP. Nous avons contacté les antennes d'une association pour EIP (l'ANPEIP) de la région lyonnaise et de l'Ain qui ont informé leurs membres de notre enquête par mail. Après avoir rencontré Mme Gilbert, aujourd'hui psychologue en libéral spécialisée dans la catégorisation d'EIP et autrice de plusieurs ouvrages sur le HPI, celle-ci nous a proposé de relayer notre besoin de rencontrer des familles d'EIP sur la page Facebook qu'elle anime. Enfin, et surtout, nous avons activé notre réseau de connaissances afin de toucher des familles les plus éloignées des réseaux Internet d'informations sur les EIP. Certaines familles enquêtées n'ont ainsi été rencontrées quasi uniquement par le biais de connaissances communes et n'auraient pas pu être analysées sans ces intermédiaires, étant donné non seulement leur faible investissement dans le diagnostic de « précocité » de leurs enfants mais aussi parfois leur malaise vis-à-vis de celui-ci (sur lequel on reviendra en détail dans la troisième partie de la thèse) : les familles qui appartiennent aux classes populaires et à la fraction culturelle ou intellectuelle des classes favorisées. En accord avec les résultats de l'enquête de Wilfried Lignier qui montrent une sous-représentation de ces familles dans la population très engagée des familles membres d'une association pour EIP.

Pour atteindre des familles aux profils sociaux divers, pour avoir le choix de nos enquêtés, nous ne nous sommes également fixé aucune limite d'âge concernant les enfants « surdoués » enquêtés. Si bien que nous avons des enquêtés âgés de 6 à 22 ans. Les pratiques éducatives et socialisatrices des parents ou les interactions parents-enfants n'étant pas les mêmes selon l'âge des enfants, enquêter sur des enfants d'âge si différents peut compliquer le travail de mise en correspondance des pratiques et processus socialisateurs dans les familles qui composent notre population d'enquête pour en montrer les points communs et les différences.

Cependant, notre objectif à travers l'analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'EIP est davantage de mettre en évidence les processus et logiques de socialisation qui prédominent dans ces familles que de réaliser un inventaire exhaustif des pratiques éducatives et socialisatrices des parents de HPI. Pour prendre un exemple concret, en nous intéressant aux loisirs, l'objectif est davantage d'interroger l'emprise qu'exercent les parents de HPI sur la manière dont leurs enfants occupent leur temps libre et sur la pédagogisation par les parents de HPI des activités de loisirs de leurs enfants que de lister les divertissements proposés ou autorisés par les parents à leurs enfants à chaque âge. Une enquête auprès d'enfants d'âges différents permet alors davantage qu'une enquête menée sur des enfants d'une même classe d'âge d'avoir accès à une grande variété de pratiques parentales et donc de faciliter la mise en évidence de logiques socialisatrices. Les distractions proposées aux enfants ou l'influence des parents dans les loisirs des enfants n'étant pas les mêmes selon les âges des enfants, enquêter auprès d'enfants d'âges différents permet d'analyser de manière plus exhaustive la vie culturelle des enfants « surdoués ». De même, les enjeux n'étant pas les mêmes aux différents stades de la scolarité des enfants, enquêter auprès de familles d'enfants d'âges différents permet d'analyser plus exhaustivement les pratiques des parents d'EIP vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Les difficultés potentiellement rencontrées par les élèves à l'école n'étant pas les mêmes aux différents stades de leur scolarité, enquêter auprès d'enfants d'âges différents et notamment auprès de jeunes adultes ayant achevé leur scolarité ou en études supérieures permet d'analyser plus facilement la « rentabilité » scolaire de la socialisation familiale à l'œuvre dans les familles d'EIP et, enfin, d'interroger de manière plus pertinente l'assertion selon laquelle les EIP seraient des enfants en difficulté scolaire, ce qui gênerait leur accès aux études supérieures et notamment aux plus prestigieuses d'entre elles.

Un tableau détaillant les caractéristiques sociales des familles enquêtées se trouve en fin de ce chapitre. Le lecteur pourra y constater que malgré notre volonté d'avoir dans notre population d'enquête des familles provenant de toutes les parties de l'espace social, certaines caractéristiques sociales ne sont pas présentes dans la population d'enquête tandis que d'autres y sont surreprésentées. Les familles les plus précaires des classes populaires y sont totalement absentes, les familles de classes moyennes et populaires y sont peu nombreuses alors que les familles de milieux favorisés (notamment celles où les parents sont chefs d'entreprise, ingénieurs, cadres, professions médicales) sont surreprésentées. En raison des logiques sociales à l'œuvre derrière l'« excellence » culturelle et intellectuelle des enfants et le fait de conduire son enfant dans un cabinet de psychologue, les familles d'EIP avec certaines caractéristiques sociales n'existent en effet pas ou peu, ou sont peu visibles.

2. Enquêter par entretiens auprès de parents d'enfants « haut potentiel »

Il est assez classique dans les recherches sociologiques sur la socialisation familiale d'enquêter en menant des entretiens avec des parents. Les enquêtes déjà réalisées montrent effet toute la pertinence pour l'analyse des processus de socialisation familiaux de recueillir des descriptions détaillées des parents des pratiques qu'ils donnent à voir au quotidien à leurs enfants et partagent avec eux, des discours qu'ils tiennent en leur présence et des injonctions qu'ils leur adressent. Les enquêtes déjà menées montrent par ailleurs que les parents sont

généralement plus à même que leurs enfants de réaliser ce travail de description (et ce d'autant plus que ces derniers sont jeunes) et donc la pertinence d'interroger les parents plutôt que les enfants. Voulant analyser la socialisation familiale des HPI, en nous plaçant du point de vue des parents d'EIP plutôt que des HPI eux-mêmes, il était de toute façon plus logique pour nous de privilégier la parole des parents sur celle des enfants. En préférant mener des entretiens avec des parents plutôt qu'avec des enfants, nous évitions également de nous heurter au refus des parents de nous donner l'autorisation d'interroger leurs enfants parce qu'ils évitent de traiter du sujet du HPI avec eux et donc de se priver de certaines familles.

Enquêter sur la socialisation familiale en menant des entretiens avec des parents n'est toutefois pas sans poser certains problèmes. Les biais peuvent en effet être nombreux entre l'histoire de vie des membres de la famille, leurs traits caractéristiques ou encore les pratiques éducatives et socialisatrices parentales *réels* et ce que les parents en disent pendant l'entretien. Sans que cela soit forcément volontaire de la part des parents. À cause, par exemple, des problèmes de mémoire ou parce que les parents n'ont pas pleinement conscience de l'ensemble de leurs pratiques ou de celles de leurs enfants. Les agents sociaux ne sont pas toujours de bons observateurs de ce qu'ils font⁷³. Nous avons par exemple souvent eu à gérer des moments de flottement dans les entretiens lorsque nous tentions d'interroger les parents sur leurs pratiques afin de favoriser l'acquisition du langage et d'un langage légitime par leurs enfants. Les parents peuvent aussi (plus ou moins consciemment) mettre exagérément en avant certaines de leurs pratiques dont ils pensent qu'elles passeront pour « bonnes » et gommer, atténuer, amoindrir celles dont ils pensent qu'elles les feront passer pour de « mauvais » parents auprès de l'enquêtrice. Ils peuvent également accentuer les pratiques, des dispositions, des compétences et connaissances des enfants qui leur paraissent les plus légitimes.

Dans le cadre de cette enquête auprès de familles de HPI, il est également fort probable que le discours des parents en entretien soit influencé par les discours psychologiques, militants, médiatiques sur les EIP. Par exemple, le HPI étant communément assimilé à un don, le risque est grand que le discours parental se réduise à l'expression d'une vision essentialiste des aptitudes et des comportements de leurs enfants « surdoués » et que les parents passent sous silence ou minimisent la portée de certaines de leurs pratiques éducatives. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, agi par les représentations communément partagées de l'existence comme formant « un tout », « cohérent » et doté de « sens », le narrateur qui se lance dans un récit biographique cherche souvent à dégager une logique, à conférer une cohérence, une constance, une consistance, une signification à la vie qu'il rapporte⁷⁴. Selon Didier Demazière, le présent de l'enquêté (c'est-à-dire tant les conditions de l'entretien que la situation de l'enquêté au moment de l'entretien) constitue à la fois le point de départ et le point d'arrivée du récit biographique,

⁷³ Martine Court, « Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? » in Séverine Depoilly et Séverine Kakpo, *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint Denis, PUV, 2019, p. 193-215.

⁷⁴ Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, 1986, p. 69-72.

qui organise son déroulement, influence sa mise en intrigue, en ordre, en cohérence⁷⁵. Dans un contexte d'entretien où l'on demande à des parents, explicitement sollicités du fait qu'ils ont un EIP, de parler du HPI de leur enfant, les probabilités sont donc fortes que ceux-ci racontent l'histoire de vie de leurs enfants de sorte qu'elle soit cohérente avec la « précocité intellectuelle ». Le HPI étant présentée comme source de « difficulté » chez l'enfant, les probabilités sont fortes que les parents « exagèrent » les difficultés de leurs enfants ou encore décrivent chez eux des difficultés similaires à celles que l'on retrouve dans le discours des « spécialistes » de la « précocité intellectuelle ». Les probabilités sont fortes qu'ils dépeignent leurs enfants comme ayant toujours témoigné de compétences et connaissances « hors normes », comme ayant toujours eu « soif de culture », c'est-à-dire comme ayant toujours été très demandeurs d'activités culturelles et intellectuelles, etc. Ces risques d'écarts entre réalité et discours sont d'autant plus importants que, comme nous l'avons déjà esquissé au chapitre 1, les parents ont intérêt à reprendre à leur compte le discours militant et des « professionnels » sur la « précocité intellectuelle ». Pendant l'entretien, mais aussi en dehors. Parce que l'image des « surdoués » comme étant « par nature » plus « intelligents » que les autres, ayant « soif de connaissance », allant plus vite que les autres est valorisée et donc valorisante. Parce qu'elle permet de justifier certaines de leurs pratiques éducatives qui peuvent être socialement condamnées, comme le fait de réclamer une attention particulière ou des aménagements de la scolarité pour leurs enfants alors qu'ils ne sont objectivement pas autant en situation de difficulté scolaire que d'autres élèves et que, étant souvent d'origine favorisée, ils disposent de nombreux atouts par ailleurs pour leur scolarité. Parce que l'image que les enfants « surdoués » « souffrent » leur permet justement d'obtenir des modifications de l'ordre scolaire et des privilèges.

Enfin, il faut souligner qu'en interrogeant des parents sur le thème du HPI, il y a un risque que les parents ne tiennent que des propos généraux, décontextualisés (voire militants) sur la « précocité », l'éducation, le système scolaire au lieu de parler de leurs pratiques concrètes, de leurs enfants, etc.

On pourrait penser, dès lors, qu'il aurait été plus judicieux de réaliser des observations, comme l'a effectué Annette Lareau⁷⁶ ou Séverine Kakpo⁷⁷. Cependant celles-ci sont très coûteuses en termes de temps. Il faut en effet de longues observations, sur plusieurs jours pour avoir accès à une grande diversité de pratiques éducatives. Elles sont d'ailleurs tellement coûteuses en termes de temps qu'elles ont également pour inconvénient d'obliger d'enquêter sur une population réduite (ce qui peut conduire à manquer d'informations pour analyser les processus de socialisation et être en mesure de généraliser les constats établis à partir des

⁷⁵ Didier Demazière, « Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n°93, 2007, p. 1-21.

⁷⁶ Annette Lareau, *Unequal Childhood. Class, Race and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003.

⁷⁷ Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants. Retour sur une expérience de terrain », in Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint Denis, PUV, 2019, p. 165-192.

enquêtés). Les observations sont par ailleurs très difficiles à négocier. En raison d'une forte disposition à ne pas soumettre son quotidien au regard d'autrui, les familles ont souvent de grandes réticences à laisser observer leur intimité. Comme l'analyse Séverine Kakpo, elle est fort probablement entrée facilement aux domiciles des enseignants qu'elle a observés parce que ces derniers entretiennent des rapports particuliers avec la connaissance et se montrent particulièrement bien disposés envers la recherche. Voulant enquêter auprès de familles d'EIP aux caractéristiques sociales les plus diverses possibles, nous n'étions pas du tout assurés de rencontrer une telle bonne volonté auprès de toutes les familles. Encore une fois, nous nous exposons surtout au refus des familles dans lesquelles le HPI de leurs enfants est tabou. Les observations n'empêchent pas d'autre part forcément les distorsions entre pratiques réelles et celles récoltées pendant l'enquête. Les enquêtés, se sachant observés, peuvent modifier leurs pratiques dans le sens qu'ils estiment les fera paraître être de « bons » parents. Enfin, cette méthode d'enquête ne permet pas d'avoir accès aux pratiques éducatives passées ou encore de recueillir du discours sur leurs pratiques. Elle peut empêcher d'avoir accès à des pratiques éducatives qui se manifestent de façon plus exceptionnelle. Et donc à des données indispensables pour l'analyse de la socialisation dans les familles d'EIP.

Le choix a donc été fait de rester sur une méthode d'enquête par entretiens tout en tentant de contrecarrer les biais anticipés évoqués ci-dessus ou de pallier ceux-ci. Ainsi, pour éviter le plus possible les distorsions entre les matériaux d'enquête et la réalité mais également les oublis qui priveraient d'informations précieuses sur la socialisation à l'œuvre dans les familles d'EIP, nous avons tout d'abord cherché à multiplier les sources d'information pour chaque famille en interviewant plusieurs membres de la famille. Interviewer différents membres de la famille permet en effet de contrôler partiellement les effets de légitimité parce que ceux-ci ont parfois des définitions du légitime et de l'illégitime qui ne sont pas strictement identiques ou parce que les enjeux des entretiens ne sont pas toujours les mêmes pour les uns et pour les autres⁷⁸. Interviewer différents membres de la famille permet de limiter les déformations et les oublis parce qu'ils peuvent ne pas avoir la même connaissance ou conscience des pratiques des uns et des autres.

Dans notre enquête, comme dans beaucoup d'enquêtes sociologiques sur la socialisation familiale par entretien, à chaque fois, la négociation de l'entretien s'est effectuée avec la mère et l'entretien s'est déroulée avec celle-ci. Étant celles qui, dans nos sociétés, ont principalement la charge du travail éducatif des enfants, elles vont davantage que les pères être au courant, contactées ou se sentir concernées par une recherche qui traite de questions d'éducation ou des enfants. En raison de cette mainmise des mères sur le travail éducatif, il est de toute manière particulièrement intéressant d'interroger les mères pour obtenir des descriptions détaillées des pratiques et processus de socialisation familiaux. En avançant dans le travail d'enquête, nous avons toutefois négocié les entretiens pour que les pères participent aux entretiens. 11 entretiens sur 30 se sont ainsi déroulés avec le père et la mère. Si plusieurs pères étaient indisponibles au moment où la mère fixait le rendez-vous pour l'entretien, plusieurs d'entre eux ont refusé de

⁷⁸ Martine Court, « Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? », *op cit.*, p. 214-215.

participer à l'entretien ne se sentant pas légitimes ou ne voyant pas l'intérêt de répondre à nos questions en plus de leur compagne.

Tout en voulant garder le discours parental comme principale source d'information, nous avons également négocié nos entretiens pour que nous puissions aussi poser des questions aux enfants EIP eux-mêmes pendant ou en marge des entretiens avec les parents. En interrogeant les enfants nous voulions également déceler quelles sont les pratiques que les parents donnent à voir au quotidien à leurs enfants et partagent avec eux, des discours qu'ils tiennent en leur présence et des injonctions qu'ils leur adressent qui compte véritablement ou le plus dans la socialisation des enfants. En partant du postulat qu'elles sont les pratiques et les discours qui marquent le plus les enfants et dont ils sont le plus à même d'évoquer en entretiens. Pour 15 des 30 familles enquêtées nous avons ainsi pu échanger plus ou moins longuement avec un ou plusieurs enfants catégorisés HPI de la famille. Pour les autres familles, soit les enfants étaient indisponibles au moment proposé par les parents pour l'entretien, soit leurs parents ont refusé qu'ils participent à notre enquête, allant jusqu'à leur cacher qu'ils y participaient eux-mêmes, évoquant le malaise qu'engendre la catégorisation d'EIP dans leur famille.

Multiplier les sources d'information et surtout placer les enquêtés dans une situation d'entretien où ils pouvaient discuter, réagir aux propos de l'autre, s'interrompre, se contredire, etc. s'est révélé avoir d'autres avantages durant l'enquête que de garantir la véracité des propos recueillis ou de les compléter (en permettant d'accéder à des descriptions différentes et complémentaires des mêmes « moments » de la socialisation⁷⁹. ») Cela a notamment permis de plus facilement constater et documenter (davantage que ne l'aurait permis une simple question sur le sujet) les différences dans les pratiques, les représentations (de l'éducation, de leurs enfants, de la scolarité de leurs enfants...) entre le père et la mère, et donc de mettre en exergue l'hétérogénéité au sein de la socialisation familiale très utile pour cette analyse du mode de socialisation dans les familles de « surdoués ». Réaliser les entretiens en présence parfois des enfants nous a permis de réaliser des observations d'interactions entre parents et enfants. Cela nous a permis aussi d'observer ce que les parents s'autorisaient à dire devant leurs enfants. Rencontrer les enfants nous a également permis d'observer les dispositions, compétences et connaissances langagières des EIP en action.

Toujours dans le même objectif d'éviter les distorsions entre les données d'enquête et la réalité, mais également les oublis, les entretiens ont été systématiquement négociés pour avoir lieu au domicile des familles afin qu'ils puissent aussi représenter l'occasion d'observations des lieux de vie des familles. 25 des 30 entretiens se sont effectivement déroulés chez les enquêtés. Les entretiens avec les familles Brun et Legrand-Duval ont eu lieu par téléphone pour des raisons d'éloignement géographique et les entretiens avec les familles Martin-Dumont et Roche ont eu lieu dans un lieu public parce que Mme Dumont ne voulait pas parler de notre recherche à ses enfants et son mari et parce que Mme Roche, avec laquelle nous travaillions à l'époque, était sans doute soucieuse de protéger son intimité. L'entretien avec la famille Piovesan a eu lieu à l'hôpital où Océane était en séjour, sur proposition de Mme Piovesan qui y a vu une bonne opportunité d'occuper, au moins pendant un temps, sa fille. Le fait que la plupart des entretiens

⁷⁹ Martine Court, « Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? », *op cit.*, p. 215.

se soient déroulés chez les familles a alors permis des observations tout à fait intéressantes et significatives, par exemple sur la place des livres ou des jeux et le type de jeux et de livres présents dans ces familles.

Craignant que, sous influence de *l'idéologie du don*, les parents minimisent d'autant plus leur emprise sur l'éducation de leurs enfants pendant les entretiens voire refusent de participer à notre enquête s'ils avaient connaissance du sujet réel de notre recherche, nous avons fait le choix, au moment de présenter notre enquête, de rester flous quant au type d'analyse que nous voulions produire en évoquant une recherche sur les « conditions sociales de possibilité de la détection du HPI ». Comme nous avons pu rapidement nous en rendre compte après les premières sollicitations des enquêtés, une telle présentation de notre enquête avait aussi pour avantage de donner l'envie aux parents de participer à notre enquête, surtout aux plus convaincus d'entre eux, par leur prise d'information sur le HPI ou par leur histoire personnelle, de l'importance que les EIP soient mieux détectés. Pour justifier que nos questions ne se limitent cependant pas aux événements qui ont conduit à ce que les enfants se retrouvent devant un psychologue pour un test de QI, nous avons insisté avant de débiter les entretiens sur notre intention de comprendre l'ensemble du contexte familial qui rend intelligible la détection du HPI.

Enfin et surtout, pour éviter de ne recueillir pendant l'entretien qu'un discours général, décontextualisé ou encore un discours superficiel qui ne ferait que reprendre le discours médiatique ou militant sur les enfants « précoces », le guide d'entretien comportait surtout des questions sur les pratiques des parents, davantage que sur leurs opinions ou représentations. Le guide d'entretien interrogeait par ailleurs les parents sur leurs pratiques dans des domaines nombreux et variés et les incitait à entrer le plus possible dans les détails. En début d'entretien, il a été précisé aux parents que nous étions surtout à la recherche d'exemples précis et d'anecdotes. « Si les entretiens sont des discours, ceux-ci ne sont cependant pas déconnectés de la réalité concrète, surtout quand les chercheurs veillent particulièrement à susciter des récits circonstanciés de pratique en posant des questions précises sur la vie enfantine, familiale et scolaire⁸⁰. » Une telle façon de procéder a alors engendré de longs entretiens. Ces derniers ont en effet duré en moyenne 4 h 20. Réaliser de longs entretiens a alors aussi eu pour avantage de laisser le temps aux parents de se sentir plus à l'aise et libre d'aborder certains sujets. Cela a surtout et avant tout eu pour avantage de permettre de recueillir de nombreuses et précises informations, y compris sur des sujets non anticipés en amont.

À noter toutefois que si les entretiens ont souvent été longs, ce n'est pas seulement parce que le guide entretien comportait de nombreuses questions. C'est aussi parce que les parents enquêtés se sont révélés particulièrement disposés à parler de leurs enfants et d'eux-mêmes, de leurs pratiques éducatives, ainsi qu'à mener un retour réflexif sur leurs manières d'agir avec leurs enfants. Ce qui, comme nous le démontrerons dans la deuxième partie de thèse, est un bon indicateur de l'attention qu'ils portent à leurs enfants et de leur posture vis-à-vis de leurs pratiques éducatives. De la même manière, l'acceptation ou le refus des pères d'intervenir

⁸⁰ Bernard Lahire, « Un dispositif de recherche inédit », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 54-88, p.57.

pendant l'entretien et la manière dont ceux-ci sont intervenus (peu ou beaucoup, en se contentant de confirmer les propos de leur compagne ou en développant leur propre point de vue sur le développement de leurs enfants et sur leurs pratiques éducatives) se sont révélés être un bon indice de leur implication dans l'éducation de leurs enfants et des inégalités de genre dans les couples de parents d'EIP face au travail éducatif. L'acceptation ou non des parents de la présence de leurs enfants durant leur entretien (le fait qu'ils préféreraient ou non que leurs enfants s'entretiennent avec nous à part), le fait qu'ils leur demandent ou non de quitter la pièce quand ils abordent certains sujets, les propos qu'ils tiennent ou non devant leurs enfants sont révélateurs de l'image d'eux-mêmes et de leurs enfants qu'ils souhaitent véhiculer à ces derniers et véhiculent effectivement devant leurs enfants. La manière dont les parents ont fait ou non en sorte que leurs enfants ne soient pas informés de notre enquête (en évitant de leur en parler, en organisant les entretiens à des moments où ils sont absents), acceptent ou non qu'ils y participent, la manière dont ils ont d'eux-mêmes impliqué leurs enfants dans notre enquête avant que nous en fassions la demande voire les ont d'eux-mêmes régulièrement sollicités pendant les entretiens pour les inciter à donner leur avis, leur version des événements racontés est un bon révélateur de leur investissement dans la catégorisation d'EIP et des réserves qu'ils peuvent ou non émettre à l'égard de celle-ci. Tout comme la manière dont ils ont plus ou moins repris le discours militant pendant les entretiens. C'est d'ailleurs notamment pour cela que n'avons pas écarté de notre guide d'entretien des questions qui pouvaient inciter les parents à reprendre le discours militant et à relire *a posteriori* des traits et des comportements de leurs enfants, comme celle leur demandant si leurs enfants avaient des comportements « atypiques » ou « différents » de ceux des autres enfants. Dès les premiers entretiens que nous avons réalisés, nous avons en effet constaté que les parents ne cherchaient en effet pas à tout prix à coller à l'image du HPI en difficulté scolaire et reconnaissaient sans problème que leurs enfants sont plutôt de « bons » élèves. Ils ne tentaient également pas à tout prix à masquer certaines de leurs pratiques éducatives pour coller à l'image du « don intellectuel inné ». Nous avons surtout constaté que certaines familles reprenaient davantage le discours militant ou psychologique sur le HPI que d'autres ou encore que toutes les familles ne reprenaient pas la même chose dans le discours militant ou psychologique sur les EIP. Ce type de question permettait donc, en plus de recueillir des informations sur les membres de la constellation familiale, d'informer sur l'investissement de la catégorisation de HPI, mais aussi sur les visions des choses et du monde des parents. Elle était aussi révélatrice de la plus ou moins forte *essentialisation* par les parents des traits de leurs enfants. Dès les premiers entretiens menés, nous avons également constaté que les parents ne décrivaient systématiquement pas les mêmes pratiques, mais également que certains parents enquêtés cherchaient à se détacher ou condamnaient les pratiques décrites par d'autres parents enquêtés. Ce qui invite non seulement à relativiser les effets de légitimité sur les distorsions entre le discours des parents sur leurs pratiques et la réalité des pratiques, mais aussi à conclure que les parents ne pensent pas les mêmes pratiques comme légitimes et donc que leurs déclarations peuvent consister de précieux indicateurs de leur vision du monde. Comme l'écrit Séverine Kakpo que « ce qui se joue dans l'ici et maintenant de la situation d'enquête est profondément révélateur des normes que les enquêtés tiennent pour

légitimes⁸¹.» Comme dans tout travail d'enquête sociologique, les conditions mêmes du déroulement de l'enquête et ses limites se sont révélées constituer des matériaux d'analyse intéressants. La participation des pères et des enfants, la longueur des entretiens, la manière et notamment la précision avec laquelle les parents parlent en entretien de leurs enfants et de leurs pratiques éducatives, etc., la reprise du discours sur les HPI, se sont révélées être une bonne confirmation de ce que pouvaient nous dire par ailleurs les enquêtés de leurs visions du monde, de leurs pratiques éducatives et de leur quotidien familial. Malgré les avantages que l'on peut parfois trouver a posteriori à certaines difficultés pendant l'enquête, malgré les tentatives pour, sinon éviter, tout du moins atténuer certains biais anticipés inhérents à la méthode d'enquête par entretiens, il faut toutefois garder en mémoire (pour la lecture de la suite de la thèse et donc des résultats de l'analyse) qu'il reste probablement des distorsions entre le discours des parents et la réalité (qui sont impossibles à contrôler), mais aussi que nous n'avons probablement pas eu accès à des informations qui auraient eu toute leur importance.

Tous les entretiens ne se sont pas déroulés exactement de la même manière. Nous avons systématiquement aménagé notre guide d'entretien (en annexe), en amont et pendant l'entretien, aux situations et configurations des familles (en adaptant, supprimant ou ajoutant certaines questions s'il n'y avait par exemple un seul enfant dans le foyer au lieu de plusieurs, si les parents étaient séparés, si nous avions affaire à une famille recomposée, si un seul des enfants de la fratrie avait été catégorisé de HPI au lieu de plusieurs, etc.) Souhaitant récolter le plus d'informations possibles et les informations les plus proches de la réalité, nous étions soucieux de donner aux entretiens la forme d'une conversation qui pouvait inciter les enquêtés à la confiance des éléments les plus intimes de leur vie familiale (et notamment d'épisodes ou d'aspects douloureux de celle-ci), de laisser libre cours à l'enchaînement des idées telles qu'elles se présentaient durant l'échange, d'inviter les enquêtés à approfondir le plus possible et donc de rebondir sur leurs propos. Nous n'avons pas donc pas abordé les thèmes de notre guide d'entretien systématiquement dans le même ordre. Toutefois, ceux-ci commençaient généralement par la présentation des différents membres de la constellation familiale, puis par le récit de la manière dont est survenu le diagnostic d'EIP du ou des enfants testé(s) dans la famille et l'histoire de la catégorisation de HPI elle-même et de ses conséquences sur divers aspects de la vie de l'enfant. S'ensuivaient souvent une description des enfants à différents âges de la vie (leur développement bébé et tout jeune enfant, leurs traits de personnalité, centres d'intérêt, relations avec autrui, etc.) puis une description du déroulement de leur scolarité. Les entretiens étaient ensuite généralement l'occasion de poser des questions sur le contrôle exercé par les parents sur la scolarité de leurs enfants et sur la manière dont les parents accompagnent leurs enfants dans leur scolarité au quotidien. Puis les entretiens abordaient souvent la question des loisirs des enfants et des loisirs familiaux. Nous discutons ensuite généralement du déroulement quotidien de la vie familiale, du mode d'autorité et d'autres aspects de la manière dont les parents exercent au quotidien leur métier de parents. Les entretiens se terminaient enfin généralement par des questions sur les parents et les grands-parents, sur leur parcours scolaire

⁸¹ Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*, p. 177.

et professionnel en passant par leurs loisirs, afin de reconstituer le plus précisément possible les propriétés sociales des membres de la famille.

Quand les deux parents étaient présents, les questions les concernant étaient directement posées à chacun d'entre eux. Quand le second parent était absent, nous avons posé les questions à l'autre parent. Lorsque nous avons pu nous entretenir avec les enfants, nous avons quand même posé l'ensemble de nos questions aux parents, y compris celles concernant directement les pratiques ou les goûts de leurs enfants ou les situations ou interactions auxquels leurs enfants sont confrontés quand ils ne sont pas avec eux, par exemple à l'école. Nous avons interrogé ou fait réagir les enfants aux propos de leurs parents tout particulièrement sur ces dernières questions ainsi que sur quelques questions concernant les pratiques de leurs parents (notamment ayant trait aux devoirs, aux loisirs et au mode d'autorité). Si la famille n'était pas composée d'un seul enfant unique, nous avons posé des questions aux parents sur l'ensemble des membres de la fratrie, même sur les enfants non catégorisés HPI. Nous avons alors cherché à déceler d'éventuelles différences dans la socialisation des membres de la fratrie, en invitant les parents à comparer leurs enfants entre eux et leur manière d'agir avec leurs enfants sur plusieurs sujets. Lorsque nous abordions des pratiques des enfants, nous étions soucieux de détailler le contexte de l'activité : l'enfant pratique-t-il l'activité seul ou avec d'autres membres de la famille ? Donne-t-elle lieu à des discussions avec les parents ? Nous voulions mettre en évidence si celle-ci donnait lieu à des échanges pédagogiques ou conduisait l'enfant à verbaliser son expérience. Nous voulions aussi mettre en évidence si celle-ci donnait lieu à des rétributions symboliques. À chaque fois que nous abordions une pratique éducative mise en œuvre par les parents, nous étions attentifs à ce qu'elle soit le plus possible détaillée, puis nous interrogeons les parents sur les raisons qui les poussaient à agir ainsi. Nous invitons souvent les parents à se comparer aux autres parents de leur entourage pour les inviter à préciser les modalités de mise en œuvre de leurs pratiques et leurs visions du monde et des choses. Lorsque nous abordions les pratiques de loisirs des parents ou leur profession, nous cherchions à savoir l'importance prise par celles-ci (en termes de temps et symboliquement), si elles étaient visibles d'une manière ou d'une autre par les enfants ou si elles donnaient lieu à des discussions. La grille d'entretien a été ainsi construite de sorte que l'on obtienne de nombreuses informations sur les conditions d'existence des enfants, les pratiques des parents et les dispositions des enfants.

Les entretiens ont duré entre 2 h 10 et 9 h 20. 6 d'entre eux se sont déroulés en 2 parties. Ils ont été tous intégralement retranscrits. Ils ont par ailleurs été retranscrits de sorte qu'ils soient le plus fidèles à la parole prononcée tout en étant lisible. Cela était d'autant plus important que nous avons affaire à des familles dont le capital culturel élevé s'illustre aussi au travers de leur langage oral. Nous avons parfois réécrit très légèrement les extraits d'entretien cités dans la thèse afin d'enlever les « euh » sans signification particulière. Nous avons, bien sûr, substitué d'autres prénoms et noms de famille aux prénoms et noms originaux, effacé ou changé les noms de lieux ou d'institution afin de protéger l'anonymat des familles, l'anonymat était un élément déterminant pour que les parents s'expriment plus librement.

3. Élaborer des idéaux types

Au travers de cette thèse, nous voulons mettre en évidence le mode de socialisation familial favorable à l'« excellence » intellectuelle et culturelle des HPI, tout en montrant comment celui-ci se décline en plusieurs sous-modes de socialisation afin de rendre raison de leur hétérogénéité. Pour cela, nous avons fait le choix d'élaborer des *idéaux types* : l'idéal type de la socialisation à l'œuvre dans l'ensemble des familles de « surdoués » (deuxième partie de la thèse), puis une typologie des différents sous-modes de socialisations que l'on peut dégager dans les familles de « surdoués » (troisième partie de la thèse). Et ce en accentuant les pratiques et processus socialisateurs que l'on retrouve chez la plupart des familles d'EIP (et groupes de famille d'EIP) et en mettant de côté ce qui les différencie. Rappelons que l'idéal type est un outil d'analyse qui a été pensé et utilisé pour la première fois par Max Weber qui consiste en une construction théorique obtenue en accentuant les traits essentiels d'un phénomène social et en supprimant tout ce qui peut paraître accessoire⁸². Il est un outil particulièrement utile pour faire ressortir les traits saillants et déterminants d'un fait social en le simplifiant. Avoir recours à l'idéal type nous permettait ainsi de faire émerger ce qui rassemble l'ensemble des familles de « surdoués », puis certaines familles entre elles, par-delà les singularités dont elles témoignent nécessairement. Simplifier les pratiques et processus socialisateurs observés dans les familles enquêtées permettait de faire ressortir plus facilement les logiques socialisatrices. Les modes de socialisation décrits dans la deuxième partie de la thèse, puis dans les chapitres 9, 10 et 11 de la troisième partie de thèse ne se retrouvent donc jamais exactement tels quels dans les familles enquêtées.

Ces idéaux types ont été élaborés grâce à un travail d'analyse qui a eu pour objectif d'identifier les pratiques et processus socialisateurs les plus communs et les plus distinctifs de l'ensemble des familles, puis de certains groupes de familles d'EIP. Tout en analysant les caractéristiques familiales permettant d'expliquer ces points communs et ces différences. Précisons que la sociologie ayant déjà mis en évidence des différences de socialisation familiale entre classes sociales et fractions de classes sociales, il aurait été possible lors de l'analyse de séparer les familles de « surdoués » selon leur position dans l'espace social pour ensuite voir si elles divergeaient dans leur socialisation familiale. Nous n'avons toutefois pas procédé de la sorte, notamment parce qu'il aurait été difficile de classer certaines familles. « Les classes sociales ne sont [...] pas des boîtes bien formées et distinctes dans lesquelles on pourrait aisément ranger les différents membres d'une société pour expliquer mécaniquement leurs comportements⁸³. » Quid par exemple de la famille Rabelin dont le père est médecin, et la mère enseignante-chercheuse en dentaire ou de la famille Vettard dont la mère est enseignante et le père est ingénieur. Doit-on les classer parmi les familles appartenant aux fractions culturelles ou aux fractions économiques des classes moyennes et supérieures ? L'analyse s'est donc effectuée de manière beaucoup plus inductive. Nous avons rapidement constaté sur certains grands thèmes de grandes différences entre les familles (notamment sur la manière dont est

⁸² Max Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Pocket Agora, 1991 (1905).

⁸³ Bernard Lahire, « Classer, écrire », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 91-94, p. 91.

survenue la catégorisation de HPI, l'investissement des parents dans cette catégorisation et les conséquences qu'elle a eues sur la vie, sur les pratiques vis-à-vis de la scolarité des enfants et la manière d'appréhender la scolarité des enfants, etc.). Nous avons donc apparié les familles dont les pratiques ou les visions du monde étaient les plus proches, avant de chercher à expliquer leurs différences.

NOM DE LA FAMILLE	LIEU DE RÉSIDENCE	PRÉSENTATION DES PARENTS	PRÉSENTATION DES GRANDS-PARENTS	PRÉSENTATION DES ENFANTS	CATÉGORISONS DE HPI CHEZ LES ENFANTS	DESCRIPTION DE L'ENTRETIEN
Famille BELLOUA-LAMBERT	Mme Lambert vit avec Romane dans un appartement HLM de la banlieue de St Etienne.	<p>Mme Lambert : bac +2, DEUG de droit, auxiliaire de vie scolaire.</p> <p>M. Belloua : non diplômé, surveillant de nuit.</p> <p>M. et Mme Belloua sont mariés mais ne vivent pas ensemble. M. Belloua vit et travaille sur Paris tandis que Mme Belloua vit avec sa fille et travaille à St Etienne.</p> <p>Mme Belloua a été précédemment mariée avec M. Martin, Infographiste, avec lequel elle a eu un fils, Romain, 30 ans, diplômé de l'école nationale de l'aviation civile, Pilote de ligne.</p>	<p>Grand-mère maternelle : bac, cadre dans une banque.</p> <p>Grand-père maternel : non diplômé. Profession inconnue.</p> <p>Grand-mère paternelle : diplômée de l'école normale, institutrice.</p> <p>Grand-père paternel : non diplômé, entrepreneur dans le bâtiment.</p>	Romane Belloua : 9 ans, au CM1.	Romane a été catégorisée HPI à la suite d'un WISC-IV qu'elle a passé au CP à l'âge de 6 ans.	Entretien avec Mme Lambert. En présence la plupart du temps de Romane. Au domicile familial. Octobre 2016. 5 h 30. Contact via Mme Gilbert.
Famille BERTIN	M. et Mme Bertin habitent une maison dans un village de la Haute-Savoie.	<p>Mme Bertin : bac + 4, maîtrise de sciences économiques, assistance maternelle.</p> <p>M. Bertin : niveau bac, diplôme suisse de contremaître, contremaître dans le bâtiment.</p> <p>M. et Mme Bertin sont mariés. M. Bertin a été précédemment marié et a eu un fils de son côté : Christophe, 31 ans, CAP, cuisinier.</p>	<p>Grand-mère maternelle : CAP, gérante d'un bistrot.</p> <p>Grand-père maternel : diplôme d'ingénieur, ingénieur électronicien.</p> <p>Grand-mère paternelle : niveau de diplôme et métier non connus.</p> <p>Grand-père paternel : niveau de diplôme et métier non connus.</p>	Océane Bertin : 15 ans, en 3 ^e au CNED (déscolarisée en raison d'une maladie du sommeil), un an de retard scolaire à cause de sa déscolarisation, redoublement de la 3 ^e .	Océane Bertin a été catégorisée HPI suite à un WISC-IV passé en 4 ^e à l'âge de 13 ans.	Entretien avec Mme Bertin puis avec Mme Bertin et Océane. À l'hôpital où était hospitalisée Océane. Juin 2015. 4 h 10. Contact via Mme Gilbert.

Famille BRALLY	La famille réside dans une maison dans un village à la périphérie de Chambéry.	Mme Brally : bac + 3, BTS bureautique, cadre dans la fonction publique. M. Brally : BEP menuiserie, cuisiniste.	Grand-mère maternelle : diplôme de l'école normale, institutrice. Grand-père maternel : certificat de scolarité, cadre chez EDF.	Quentin Brally : 15 ans, en 2 ^{de} générale.	Quentin est le seul de la famille Brally à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV en 5 ^e à l'âge de 12 ans.	Entretien avec M. et Mme Brally. Et en présence de Quentin à certains moments. Au domicile familial. Septembre 2017. 4 h 10. Contact via Mme Gilbert.
			Grand-mère paternelle : non diplômée, femme au foyer. Grand-père paternel : non diplômé, ouvrier.	Thomas Brally : 19 ans, étudiant dans une école d'informatique, un an de retard scolaire, redoublement de la 2 ^{de} . Gabrielle Brally : 12 ans, en 5 ^e .		
Famille BRUN	Mme Brun vit dans une maison dans une petite ville de la banlieue d'une grande ville du sud, qu'elle a partagé avec ses trois enfants jusqu'à leur départ pour leurs études.	Mme Brun : bac +8, doctorat d'économie, enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande école d'ingénieur. M. Brun : BEP d'électrotechnique, employé administratif à EDF.	Grand-mère maternelle : bac, éducatrice spécialisée. Grand-père maternel : diplômé de l'école normale, instituteur.	Mathieu Brun : 17 ans, première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle.	Mathieu est le seul de la famille Brun à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV en 5 ^e à l'âge de 12 ans.	Entretien avec Mme Brun. En deux parties. Au téléphone. Juillet 2016. 5 h 40. Contact via un colloque de sociologie.
		M. et Mme Brun ont divorcé quand leur aînée avait 10 ans et leur cadet 4 ans. Mme Brun a eu la garde de ses enfants qui ont vécu avec elle et voyaient leur père un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Seul Mathieu a basculé en garde alternée vers ses 10 ans jusqu'au déménagement de son père quand il rentrait en première. Alice a aussi vécu un an avec son père à l'âge de 18 ans.	Grand-mère paternelle : non diplômée, ouvrière. Grand-père paternel : non diplômé, ouvrier.	Élise Brun : 24 ans, bac+4, diplôme d'infirmière puéricultrice, infirmière puéricultrice. Alice Brun : 22 ans, bac, un an de retard scolaire, redoublement de la 2 ^{de} , serveuse.		

Famille DELORS-DUBOIS	<p>La famille réside dans une villa dans la campagne iséroise.</p>	<p>Mme Dubois : bac +3, licence de ressources humaines, responsable d'une agence d'accompagnement à l'emploi de personnes en situation de handicap.</p> <p>M. Delors : bac +2, BTS électrotechnique, chef d'une entreprise d'installation de réseaux électriques.</p> <p>M. Delors et Mme Dubois ne sont pas mariés.</p>	<p>Grand-mère maternelle : certificat d'études, responsable du service entretien d'un hôpital.</p> <p>Grand-père maternel : certificat d'études, responsable du service lingerie d'un hôpital.</p> <p>Grand-mère paternelle : diplômé de l'École Normale, institutrice.</p> <p>Grand-père paternel : niveau de diplôme inconnu, agriculteur exploitant.</p>	<p>Martin Delors : 20 ans, en 3^e année d'école d'ingénieur Polytech.</p> <p>Ninon Delors : 16 ans, en Première générale.</p>	<p>Les deux enfants Delors ont été catégorisés HPI. Ninon a été la première à passer un WISC-IV en 4e à l'âge de 13 ans. Puis Martin a passé un WAIS en Terminale à l'âge de 17 ans.</p>	<p>Entretien avec Mme Delors au domicile familial. Décembre 2017. 2 h 45.</p> <p>Contact via une connaissance commune.</p>
Famille DESCOURT-BLANC	<p>Mme Blanc vit avec Damien dans un appartement dans le centre de Lyon qu'elle partage également avec une amie célibataire. Une chambre de l'appartement est également régulièrement louée à des étudiantes japonaises. M. Descourt vit à proximité, également dans un appartement du centre de Lyon</p>	<p>Mme Blanc : CAP d'esthétique, esthéticienne.</p> <p>M. Descourt : bac +5, diplôme d'architecte, architecte.</p> <p>M. Descourt et Mme Blanc se sont récemment séparés. En bons termes, ils se partagent à 50-50 la garde de Damien. Mme Blanc a été avant cela en couple avec M. Cornon, horticulteur, avec qui elle a eu 2 enfants et qui vivaient avec elle et Damien jusqu'à récemment.</p>	<p>Grand-mère maternelle : parcours scolaire et professionnel inconnus.</p> <p>Grand-père maternel : parcours scolaire et professionnel inconnus.</p> <p>Grand-mère paternelle : diplômé de l'École Normale, institutrice.</p> <p>Grand-père paternel : Parcours scolaire et professionnel inconnus.</p>	<p>Damien Descourt : 10 ans, en CM2.</p> <p>Sophie Cornon : 24 ans, en école de perruquier, plasticien et maquilleur professionnel.</p> <p>Kevin Cornon : 22 ans, redoublement de la 3^e, a quitté l'école sans diplôme à 16 ans, vendeur dans une boulangerie.</p>	<p>Damien est le seul des enfants de Mme Blanc à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISPI en moyenne section de maternelle de 4 ans puis un WISC-IV au CM2 à l'âge de 10 ans.</p>	<p>Entretien avec Mme Blanc. Au domicile familial. Février 2019. 2 h 30.</p> <p>Contact via une connaissance commune.</p>
Famille FAURE	<p>La famille réside dans une villa dans un petit village au nord de Lyon.</p>	<p>Mme Faure : bac + 4, maîtrise de droit, comptable dans une étude notariale.</p> <p>M. Faure : bac + 5, diplôme d'ingénieur, ingénieur en informatique industrielle.</p>	<p>Grand-mère maternelle : BEP de dessin technique, assistante de laboratoire.</p> <p>Grand-père maternel : bac, professeur d'enseignement général de collège.</p>	<p>Mathurin Faure : 14 ans, en 3^e.</p> <p>Louisa Faure : 6 ans, au CP.</p>	<p>Les deux enfants Faure ont été catégorisés HPI. Mathurin a été le premier à passer un WISC-IV au CE2 à l'âge de 8 ans. Puis Louisa a passé un WPPSI en moyenne section de maternelle à l'âge de 4 ans.</p>	<p>Entretien avec Mme Faure et Mathurin. Au domicile familial. Avril 2013. 3 h 10.</p> <p>Contact via une association pour EIP.</p>

		M. et Mme Faure sont mariés.	Grand-père paternel : CAP de plomberie, artisan plombier. Grand-mère paternelle : niveau de diplôme non connu, femme au foyer.			
Famille GAILLARD- PETIT	La famille Petit réside dans un appartement dans la ville de Lyon	Mme Petit : bac +4, master d'intervention sociale, gérante en gérontologie. M. Gaillard : CAP cuisine, chef cuisinier dans un restaurant. M. Gaillard et Mme Petit sont divorcés. Mme Petit s'est remariée avec M. Petit : bac+2, diplôme d'assistant social, graphiste. M. Gaillard s'est remarié avec Mme Gaillard : CAP cuisine, chef de rang. Avec sa nouvelle épouse, M. Gaillard a une fille, Alba, 10 mois. Mme Petit à la garde de Sacha du mardi soir au samedi, M. Gaillard, du samedi soir au mardi. Les vacances sont partagées à 50 %.	Grand-mère maternelle : diplôme d'infirmière, infirmière libérale. Grand-père maternel : non diplômé, Directeur commercial. Grand-mère paternelle : non diplômée, femme de ménage. Grand-père paternel : non diplômé, ouvrier.	Sacha Gaillard : 9 ans, en 6 ^e , un an d'avance scolaire, saut du CM2.	Sacha Gaillard a été catégorisé HPI à la suite d'un WISC-IV qu'il a passé au CM1 à l'âge de 8 ans.	Entretien avec M. et Mme Petit. En deux parties. Au domicile de la famille. Septembre 2016. 7 h 20. Contact via un forum Internet.
Famille GAMBLIN	La famille habite une maison de ville au cœur d'une ville de la banlieue lyonnaise.	Mme Gamblin : bac +4, maîtrise de sociologie, institutrice. M. Gamblin : bac +4, maîtrise et CAPES d'histoire-géographie, professeur d'histoire-géographie au collège (à la retraite).	Grand-mère maternelle : diplômée de l'école normale, enseignante. Grand-père maternel : diplômé de l'école normale, enseignant.	Hugo Gamblin : 13 ans, en 5 ^e .	Hugo est le seul de la fratrie ayant été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV au CE2 à l'âge de 8 ans.	Entretien avec M. et Mme Gamblin (et présence à plusieurs moments de l'entretien d'Hugo). Au domicile familial. Juin 2018. 3 h 30.

		M. et Mme Gamblin sont mariés. M. Gamblin a été auparavant en couple avec Mme Sambière, avec laquelle il a eu un fils. Ce dernier n'a pas vécu avec les enfants du couple. Mathis, 33 ans, a quitté le système scolaire après l'obtention de son bac ES et est serveur à Lisbonne.	Grand-mère paternelle : certificat d'études, femme au foyer et secrétaire. Grand-père paternel : certificat d'études, militaire.	Charlotte Gamblin : 16 ans, en 2 ^{de} .		Contact via une connaissance commune.
Famille GARANGER	La famille habite une maison de ville au cœur d'une ville paupérisée de la banlieue lyonnaise.	Mme Garanger : CAP cuisine, employée dans la restauration. M. Garanger : CAP cuisine, gérant d'un restaurant.	Grand-mère maternelle : certificat d'études, chef de section PTT. Grand-père maternel : niveau bac, chef de section PTT.	Léo Garanger : 20 ans, non diplômé, sorti du système scolaire en Première en ayant redoublé la 3 ^e et la 2 ^{de} , serveur.	Léo Garanger est le seul de la fratrie ayant été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV au CE2 à l'âge 8 ans. Anaïs a elle aussi passé un WISC-IV, mais n'a pas été déclarée HPI à l'issue de celui-ci.	Entretien avec Mme Garanger (et en présence pendant une partie de l'entretien de Léo). Au domicile familial. Mars 2013. 3 h 10. Contact via une connaissance commune.
		M. et Mme Garanger sont mariés.	Grand-mère paternelle : non diplômée, employée dans la restauration. Grand-père paternel : non diplômé, taxi.	Anaïs Garanger : 23 ans, en formation d'auxiliaire puéricultrice. Eliott Garanger : 15 ans, en 1 ^{re} STL.		
Famille GILBERT	La famille habite une maison à Annecy.	Mme Gilbert : bac+5, diplôme de psychologue scolaire, psychologue libérale. M. Gilbert : bac +5, diplôme d'ingénieur, père au foyer. M. et Mme Gilbert sont mariés.	Grand-mère maternelle : niveau de diplôme inconnu, secrétaire. Grand-père maternel : diplôme d'ingénieur (en reprise d'étude), ingénieur en génie civil. Grand-mère paternelle : non diplômée, mère au foyer. Grand-père paternel : non diplômé, intérimaire.	Claire Gilbert : 17 ans, 1 ^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, un an d'avance scolaire, saut de la grande section. Laura Gilbert : 16 ans, en 1 ^{re} . Émilie Gilbert : 14 ans, en 3 ^e . Emma Gilbert : 10 ans, en 6 ^e , un an d'avance scolaire, saut de la grande section.	Les 4 filles Gilbert ont été soumises à de multiples tests d'« intelligence » par leur mère depuis leur plus jeune âge, tests qui ont chaque fois amené leur mère à les catégoriser comme HPI. Emma Gilbert a également passé un WPPSI avec la psychologue scolaire en moyenne section de maternelle quand elle avait 4 ans.	Entretien avec Mme Gilbert. Au domicile familial. Janvier 2015. 5 h 50. Contact via un forum Internet.

Famille GREAUX-CHAIZE	La famille réside dans une villa dans une petite ville huppée de la banlieue lyonnaise.	Mme Chaize : bac +3, licence d'histoire, Gestionnaire dans un collège.	Grand-mère maternelle : certificat d'études, assistante maternelle.	Adeline Gréaux : 8 ans, en CM1, un an d'avance scolaire, saut du CE2.	Les deux enfants de la famille Gréaux-Chaize ont été catégorisés HPI. Maël a été le premier à passer un WPPSI en grande section de maternelle quand il avait 5 ans. Adeline a passé un WISC-IV au CE1 quand elle avait 7 ans.	Entretien avec M. Gréaux et Mme Chaize. En présence à certains moments de l'entretien d'Adeline et de Maël. Au domicile familial. Mars 2013. 4 h 10. Contact via une association pour EIP.	
		M. Gréaux : CAP de prothésiste dentaire, Prothésiste dentaire.	Grand-père maternel : CAP ajusteur, ajusteur.	Maël Gréaux : 6 ans, en CP.			
Famille HAUTOT-RELAVE	La famille réside dans une maison dans un village du pays Gex, à la frontière suisse, à proximité de Genève.	M. Gréaux et Mme Chaize ne sont pas mariés. Mme Chaize est enceinte au moment de l'entretien.	Grand-mère paternelle : certificat d'études, infirmière.	Maya Hautot : 6 ans, en 1 ^{re} année en école Montessori (équivalent CP).	Maya Hautot a été catégorisée HPI à la suite d'un WPPSI qu'elle a passé en 2 ^e année de maternelle de son école Montessori (équivalent moyenne section) à l'âge de 4 ans.	Entretien avec Mme Relave. Au domicile familial. Juillet 2018. 3 h 30. Contact via une connaissance commune.	
		M. Relave : bac + 2, DUT transport et logistique, assistance maternelle.	Grand-père maternel : niveau de diplôme inconnu, chauffeur de taxi.				
		M. Hautot et Mme Relave ne sont pas mariés.	Grand-père paternel : CAP d'horlogerie, femme au foyer.				
Famille LACHIMET	La famille réside dans un grand appartement dans un quartier huppé de Lyon.	M. Hautot et Mme Relave ne sont pas mariés.	Grand-père paternel : diplôme d'architecte, Architecte.	Victor Lachimet : 22 ans, en master 2 en école de commerce.	Seule Clémence n'a pas été catégorisée HPI dans la fratrie Lachimet. Lucas fut le premier à passer un WISC-IV en 5 ^e quand il avait 12 ans. Victor a à sa suite passé un WAIS-IV en master 1 quand il avait 21 ans.	Entretien avec Mme Lachimet. Entretien au domicile familial. Mars 2013. 2 h 10. Contact via une association pour EIP.	
		Mme Lachimet : bac +5, diplômée en école de commerce, contrôleur de gestion dans la fonction publique.	Grand-mère maternelle : diplômé de Science Po, cadre supérieur dans les ressources humaines.				Lucas Lachimet : 14 ans, en 3 ^e .
		M. Lachimet : bac +5, diplômé en école de commerce, Directeur financier.	Grand-père maternel : diplômé de Polytechnique, Directeur international.				Clémence Lachimet : 20 ans, en 3 ^e année à Science Po.
		M. et Mme Lachimet sont mariés.	Grand-mère paternelle : Non renseignée.				
			Grand-père paternel : diplômé de HEC, Directeur d'une maison d'édition.				

Famille LACROIX	La famille réside dans un appartement à Saint-Étienne.	Mme Lacroix : bac + 5, diplômée de l'École des Beaux-Arts, architecte d'intérieur à son compte. M. Lacroix : bac +4, diplômé de l'École des Beaux-Arts, Architecte d'intérieur à son compte.	Grand-mère paternelle : certificat d'études, employée, Assistance maternelle, mère au foyer. Grand-père paternel : bac+5 en chimie, ingénieur.	Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, un an d'avance scolaire, passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle.	Pierre est le seul enfant de la famille à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WPPSI en moyenne section de maternelle quand il avait 4 ans.	Entretien avec M. et Mme Lacroix. Au domicile familial. Janvier 2015. 6 h. Contact via une connaissance commune.
		M. et Mme Lacroix sont mariés. Ils ont fondé ensemble l'entreprise dans laquelle ils travaillent.	Grand-mère paternelle : certificat d'études, mère au foyer. Grand-père paternel : certificat d'études, employé.	Lana Lacroix : 15 ans, en 2 ^{de} .		
Famille LEGRAND-DUVAL	La famille réside dans un appartement à Marseille	Mme Duval : bac + 4, maîtrise de commerce international, consultant export. M. Legrand : DESS, Directeur financier.	Grand-mère maternelle : Études supérieures inconnues, institutrice. Grand-père maternel : Études supérieures d'histoire, cadre d'entreprise dans les ressources humaines.	Corenthin Legrand : 10 ans, en CM2, un an d'avance scolaire, saut de la grande section de maternelle.	Corenthin est le seul enfant de la famille à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV au CE1 quand il avait 7 ans.	Entretien avec Mme Duval. Par téléphone. Janvier 2013. 2 h 40. Contact via un forum Internet.
		M. Legrand et Mme Duval ne sont pas mariés. M. Legrand a été marié avant de se mettre en couple avec Mme Legrand. Il a eu 3 enfants de son côté, avec qui les enfants qu'il partage avec Mme Duval n'ont pas vécu : Annabelle, 27 ans, en 6e année de médecine ; Guillaume, 25 ans, termine ses études d'avocat fiscaliste et François Legrand, 20 ans, en faculté d'économie.	Grand-mère maternelle : bac, employée dans une banque. Grand-père paternel : diplôme non connu, Militaire officier.	Axel Legrand : 6 ans, en CP.		

Famille MACONNET	La famille réside dans une maison dans un petit village du Beaujolais dans l'Ain.	<p>Mme Maconnet : bac + 8, doctorat de chimie, agent administratif.</p> <p>M. Maconnet : bac + 5, diplômé d'une école d'œnologie, Caviste.</p> <p>M. et Mme Maconnet sont mariés.</p>	<p>Grand-mère maternelle : CAP de comptabilité, femme au foyer.</p> <p>Grand-père maternel : diplômé d'une école d'ingénieur, Enseignant-chercheur de physique.</p> <p>Grand-mère paternelle : certificat d'études, femme au foyer.</p> <p>Grand-père paternel : niveau d'étude inconnu, Exploitant viticole.</p>	<p>Paul Maconnet : 7 ans, en CE1.</p> <p>Alice Maconnet : 5 ans, en grande section de maternelle, un an d'avance scolaire, saut de la moyenne section de maternelle.</p>	<p>Les 2 enfants de la famille Maconnet ont été catégorisés HPI. Alice fut la première à passer un WPPSI en petite section de maternelle à l'âge de 4 ans. Puis Paul a passé à sa suite un WISC-IV au CP à l'âge de 6 ans.</p>	<p>Entretien avec Mme Maconnet. Au domicile familial. Avril 2013. 2 h 40. Contact via une association pour EIP.</p>
Famille MARTIN-DUMONT	La famille réside dans une maison d'une ville moyenne de la banlieue grenobloise.	<p>Mme Dumont : bac +8, doctorat en génie civil, maîtresse de conférences en génie civil.</p> <p>M. Dumont : bac +8, doctorat en mécanique à l'ENS, ingénieur informaticien dans un laboratoire de recherche.</p> <p>M Martin et Mme Dumont ne sont pas mariés.</p>	<p>Grand-mère maternelle : Études de pharmacie, Gérant d'un laboratoire d'analyse médicale puis femme au foyer.</p> <p>Grand-père maternel : doctorat en chimie organique, Gérant d'un laboratoire d'analyse médicale puis Enseignant-Chercheur.</p> <p>Grand-mère paternelle : doctorat de chimie, Enseignante vacataire.</p> <p>Grand-père paternel : doctorat de génie électrique, Enseignant-Chercheur.</p>	<p>Sixtine Martin : 16 ans, en Terminale S.</p> <p>Joannis Martin : 15 ans, en 2^{de}.</p> <p>Soren Martin : 13 ans, en 3^e.</p>	<p>Les 3 enfants de la famille Martin-Dumont ont été catégorisés HPI. Joannis est le premier à avoir passé un WISC-IV au CE1 à l'âge de 7 ans. Puis Sixtine a passé un WISC-IV, au CM1 à l'âge de 9 ans. Enfin, Soren a passé un WISC-IV en 4^e à l'âge de 12 ans.</p>	<p>Entretien avec Mme Dumont. En deux parties. Dans une cafétéria. Juillet 2017. 7 h 10. Contact via Mme Gilbert.</p>

Famille MEYER	La famille réside dans une maison dans un petit village de Haute-Loire.	<p>Mme Meyer : bac +5, diplôme d'éducatrice spécialisée, directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques.</p> <p>M. Meyer : bac +5, DEA en philosophie, théologie et psychologie, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques.</p> <p>M. et Mme Meyer travaillent ensemble à domicile. Leur maison accueille des enfants avec des troubles psychiatriques.</p> <p>M. et Mme Meyer sont mariés.</p>	<p>Grand-mère maternelle : licence d'allemand et de lettres modernes, professeure d'allemand et de lettres.</p> <p>Grand-père maternel : non diplômé d'une école de commerce, ingénieur informaticien.</p> <p>Grand-mère paternelle : Équivalent d'un CAP-BEP en Allemagne, employée dans une poissonnerie.</p> <p>Grand-père paternel : Équivalent d'un CAP-BEP en Allemagne, ouvrier.</p>	<p>Lisenotte Meyer : 18 ans, en 2^e année de licence d'anglais par correspondance, deux ans d'avance solaire, saut du CE1 et de la 6^e.</p> <p>Jonas Meyer : 16 ans, en 1^{re} S.</p> <p>Charlotte Meyer : 15 ans, en 1^{re} S, un an d'avance scolaire, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e.</p> <p>Nicolas Meyer : 13 ans, en 2^{de}, deux ans d'avance scolaire, grande section de maternelle-CP faits en un an, CM1-CM2 faits en un an.</p> <p>Audrey Meyer : 10 ans, en 5^e, deux ans d'avance scolaire, saut de la grande section, CE1-CE2 faits en un an.</p> <p>Clémence Meyer : 6 ans, en CE1, un an d'avance scolaire, moyenne et grande section faites en un an.</p>	<p>Les 6 enfants de la famille Meyer ont été catégorisés HPI. Lisenotte est la première à avoir passé un WPPSI en 3^e année de jardin d'enfants à l'âge de 4 ans. C'est ensuite Charlotte qui a passé un WISC-III au CE1 à l'âge de 7 ans. Ensuite Nicolas a passé un WISC-IV au CE2 à l'âge de 7 ans. Puis Audrey a passé un WPPSI en moyenne section de maternelle à l'âge de 4 ans. Puis Jonas a passé un WISC-IV en 6^e à l'âge de 11 ans. Enfin, Clémence a passé un WPPSI en petite section de maternelle à l'âge de 4 ans.</p>	<p>Décembre 2012. Entretien avec Mme Meyer. Au domicile familial. En deux parties. 5 h 40. Entretien avec Lisenotte et Audrey Meyer. 1 h 20. Contact via un forum Internet.</p> <p>Janvier 2015. Entretien avec M., Mme et Benjamin Pinçon. Au domicile familial. 4 h 20.</p>
Famille PINÇON	M. et Mme Pinçon résident dans une villa dans un petit village du Rhône.	<p>Mme Pinçon : CAP, diplôme d'aide-soignante, secrétaire médicale.</p> <p>M. Pinçon : CAP d'ajusteur, chauffeur de bus retraité.</p>	<p>Grand-mère maternelle : BEPC, agriculteur.</p> <p>Grand-père maternel : non diplômé, BEPC, agriculteur.</p>	<p>Benjamin Pinçon : 22 ans, 3^e année de licence de psychologie, redoublement de la Terminale.</p>	<p>Benjamin Pinçon est le seul enfant de la famille à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-III en 6^e quand il avait 11 ans.</p>	<p>Janvier 2015. Entretien avec M., Mme et Benjamin Pinçon. Au domicile familial. 4 h 20.</p>

		M. et Mme Pinçon sont mariés.	Grand-mère paternelle : non diplômée, femme au foyer. Grand-père paternel : non diplômé, ouvrier.	Sophie Pinçon : 31 ans, BTS immobilier, gestionnaire en assurance. Béatrice Pinçon : 34 ans, redoublement de la 2 ^{de} , BP préparatrice en pharmacie, animatrice dans une ludothèque.		Contact via connaissance commune.
Famille PRÉVOST	Mme Prévost et ses filles résident dans un appartement d'une ville moyenne à la frontière suisse.	Mme Prévost : bac +4, master qualité, assistante qualité. M. Prévost : bac professionnel mécanique, adjudant dans l'armée de l'air.	Grand-mère maternelle : diplôme d'infirmière, infirmière. Grand-père maternel : diplôme d'ingénieur, ingénieur.	Justine Prévost : 13 ans, en 4 ^e . Eva Prévost : 11 ans, en 6 ^e .	Les deux filles de la famille Prévost ont été catégorisées HPI. Justine a été la première à passer un WISC-III au CM1 quand elle avait 9 ans. Éva a passé un WISC-IV en 6 ^e à 10 ans.	Entretien avec M. et Mme Prévost, Justine et Éva. Au domicile familial. Juillet 2016. 5 h 10. Contact via Mme Gilbert.
Famille RABELIN	La famille réside dans une villa dans un village huppé de la banlieue lyonnaise.	Mme Rabelin : bac +8, doctorat de biologie, enseignante-chercheuse en dentaire et praticienne hospitalière dentiste. M. Rabelin : bac +8, doctorat en médecine, médecin.	Grand-mère maternelle : non diplômée, Secrétaire. Grand-père maternel : CAP, Chef de PME-mouliste.	Maxence Rabelin : 7 ans, en CE2, un an d'avance scolaire, saut du CP. Susan Rabelin : 4 ans, en moyenne section de maternelle. Arthur Rabelin, 1 an.	Maxence Rabelin est le seul enfant de la famille à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WPPSI en grande section de maternelle quand il avait 5 ans.	Entretien avec Mme Rabelin. Au domicile familial. Février 2013. 2 h 30. Contact via une association pour EIP.

Famille RENAUD-BESSON	La famille réside dans une maison dans un quartier résidentiel d'une ville paupérisée de la banlieue lyonnaise. Au moment de l'entretien, elle s'apprête à quitter la région lyonnaise pour la Bretagne.	Mme Besson : bac +5, DESS de sociologie, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme.	Grand-mère maternelle : Études supérieures d'anglais, professeur d'anglais. Grand-père maternel : Études supérieures de comptabilité, Expert-comptable. Les parents de Mme Besson ont ensuite quitté Paris pour que M. Besson devienne agriculteur en province dans les années 1970.	Gaspard Renaud : 14 ans, en 2de, un an d'avance scolaire, saut du CE1.	Gaspard Renaud est le seul de la fratrie à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV au CM1 quand il avait 8 ans.	Entretien avec M. Renaud et Mme Besson. Au domicile familial. En deux parties. 7 h 40. Entretien avec Gaspard Renaud. 1 h 40. Juillet 2016. Contact via une connaissance commune.
		M. Renaud et Mme Besson ne sont pas mariés.	Grand-mère paternelle : diplômée de l'IPSES (institut de préparation aux enseignements de second degré), professeur de Mathématique. Grand-père paternel : Études supérieures de philosophie, professeur de Philosophie. Les parents ont été enseignants coopérants en Mauritanie pendant 14 ans.	Émile Renaud : 10 ans, en 6°.		
Famille RIVA	La famille réside dans une maison dans un petit village de l'Ain, à proximité de Villefranche-sur-Saône.	Mme Riva : bac +8, doctorat de mathématiques, ingénieur informaticienne. M. Riva : bac +5, DESS d'ingénieur, ingénieur informaticien.	Grand-mère maternelle : licence, institutrice. Grand-père maternel : niveau bac, commercial.	Fanny Riva : 12 ans, en 6°. Aurélie Riva : 10 ans, en CM1.	Les deux filles de la famille ont été catégorisées HPI. Fanny est la première à avoir passé un WISC-IV au CE2, quand elle avait 8 ans. Aurélie a passé un WISC-IV au CE1, quand elle avait 7 ans.	Entretien avec M. et Mme Riva (et en présence à des moments de Fanny et d'Aurélie). Au domicile familial. Février 2013. 4 h. Contact via une association pour EIP.
		M. et Mme Riva sont mariés.	Grand-mère paternelle : bac, Comptable. Grand-père paternel : Non-diplômé, Transporteur routier.			

Famille ROCHE	La famille réside dans un appartement à Lyon	Mme Roche : bac +2, DEUG d'allemand, Hôtesse service client dans la moyenne distribution. M. Roche : bac +5, DESS de marketing, gestionnaire de patrimoine. M. et Mme Roche sont mariés.	Grand-mère maternelle : licence, institutrice. Grand-père maternel : CAP, Gestionnaire d'un commerce de fournitures industrielles. Grand-mère paternelle : bac. Secrétaire, Grand-père paternel : bac, responsable du personnel à la SNCF.	Lola Roche : 12 ans, en 5°.	Lola a passé un WISC-IV au CP quand elle avait 6 ans, puis en 2008 en CE2 quand elle avait 8 ans.	Entretien avec Mme Roche. En deux parties dans un café. Janvier 2013. 3 h 20. Nous travaillions avec Mme Roche au moment de l'entretien.
Famille RODRIGUES-HEMART	La famille réside dans un appartement en duplex en HLM à Mâcon.	Mme Hémart : BEP Hôtellerie, animatrice périscolaire et employée de cantine scolaire. M. Rodriguez : sans diplôme, agent viticole en contrat à durée déterminée d'insertion. M. Rodriguez et Mme Hémart ne sont pas mariés et ont connu des périodes de séparation.	Grand-mère maternelle : mère décédée lorsque Mme Hémart était jeune. Cette dernière a été élevée par sa tante, sans diplôme et femme de ménage. Grand-père maternel : Père inconnu. Grand-mère paternelle : Sans diplôme, femme de Ménage. Grand-père paternel : Sans diplôme, maçon.	Manu Rodrigues : 10 ans, au CM2. Ambre Rodrigues : 6 ans, en grande section de maternelle.	Manu Rodrigues est le seul de la fratrie à avoir été catégorisé HPI. Il a passé un WISC-IV en grande section de maternelle quand il avait 6 ans	Entretien avec Mme Hémart et, pendant un moment, avec M. Rodrigues. En présence de Manu. Au domicile familial. Juin 2015. 6 h. Contact via Mme Gilbert.
Famille SERPENTINI	La famille réside dans une maison dans une ville huppée de la banlieue lyonnaise.	Mme Serpentini : bac +2, BTS action commerciale, responsable administrative dans l'entreprise familiale. M. Serpentini : bac +5, diplôme d'architecte, architecte directeur de l'entreprise d'architecture familiale.	Grand-mère maternelle : CAP de couture, Restauratrice. Grand-père maternel : CAP de cuisinier, Restaurateur.	Antonin Serpentini : 13 ans, en 5°, un an de retard scolaire, redoublement de la 5°. Adèle Serpentini : 12 ans, en 6°.	Les 3 enfants Serpentini ont été catégorisés HPI. Antonin Serpentini est le premier à avoir passé un WISC-IV en CE1 à l'âge de 7 ans. Puis Adèle Serpentini a passé un WISC-IV au CM2 à l'âge de 10 ans.	Entretien avec Mme Serpentini. Au domicile familial. Avril 2013. 2 h 10. Contact via une association pour EIP.

		M. et Mme Serpentine sont mariés.	Grand-mère paternelle : niveau de diplôme inconnu, Responsable administrative dans l'entreprise familiale. Grand-père paternel : diplôme d'architecte, Architecte directeur de l'entreprise d'architecture familiale.	Martin Serpentine : 8 ans, en CE1.	Enfin, Martin a passé un WISC-IC au CP à l'âge de 7 ans.	
Famille TURAIN-VIDAL	La famille réside dans une maison d'une ville de la banlieue huppée de Lyon.	Mme Vidal : bac, gestionnaire de moyen à la SNCF. M. Turain : bac +5, diplôme d'ingénieur, professeur de physique-chimie au collège.	Grand-mère maternelle : non diplômée, employée de bibliothèque Grand-père maternel : CAP, cadre dans le bâtiment.	Clara Turain : 10 ans, en 6 ^e , un an d'avance scolaire, saut du CM1.	Clara a passé un WISC-IV au CE2 quand elle avait 8 ans.	Entretien avec Mme Vidal (et en présence au début de l'entretien de Clara). Au domicile de la famille. Septembre 2017. 3 h 40. Contact via une connaissance commune.
		M. Turain et Mme Vidal ne sont pas mariés.	Grand-mère paternelle : non diplômée, ouvrière. Grand-père paternel : doctorat (en biologie ?), chercheur au CNRS			
Famille VETTARD	La famille réside dans une villa dans un petit village à proximité de Lyon.	Mme Vettard : bac +3, licence de sciences naturelles, institutrice. M. Vettard : bac +5, diplômé en école d'ingénieur, ingénieur.	Grand-mère maternelle : bac, cadre de la fonction publique à la Poste. Grand-père maternel : bac, cadre de la fonction publique à la Poste.	Vincent Vettard : 12 ans, en 5 ^e . Baptiste Vettard : 9 ans, au CM1.	Les deux fils de la famille Vettard ont été catégorisés HPI. Vincent Vettard est le premier à avoir passé un WISC-IV au CE1 quand il avait 7 ans. Baptiste Vettard a passé un WISC-IV au CE2 quand il avait 8 ans.	Entretien avec Mme Vettard. Au domicile familial. Mars 2013. 2 h 40. Contact via une association pour EIP.
		M. et Mme Vettard sont mariés.	Grand-mère paternelle : certificat d'études, employée de banque. Grand-père paternel : certificat d'études, militaire.			

Famille ZÉROUALA	La famille réside dans un appartement HLM dans une ville moyenne à la frontière suisse.	Mme Zérouala : niveau bac, diplôme de technicienne de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle.	Grand-mère maternelle : diplôme d'infirmière, infirmière.	Maryam Zérouala : 6 ans, en CE1, un an d'avance scolaire, saut du CP.	Les deux filles de la famille Zérouala ont été catégorisées HPI. Maryam Zérouala est la première à avoir passé un WPPSI en petite section de maternelle quand elle avait 3 ans. Elle a ensuite passé un deuxième WPPSI en grande section de maternelle quand elle avait 5 ans. Puis elle a passé un WISC-IV au CE1 quand elle avait 6 ans. Naëlle Zérouala a passé un WPPSI en petite section de maternelle quand elle avait 3 ans.	Entretien avec M. et Mme Zérouala. En présence de Naëlle et de Maryam. Au domicile familial. Avril 2015. 5 h 10. Contact via Mme Gilbert.
		M. Zérouala : niveau bac, diplôme de technicien, Frigoriste (dans une entreprise suisse).	Grand-père maternel : non diplômée, sous-directeur d'un établissement pénitencier.	Naëlle Zérouala : 3 ans, en petite section de maternelle.		
		M. et Mme Zérouala sont mariés.	Grand-mère paternelle : niveau de diplôme et profession non communiqués.	Amine Zérouala : va avoir 1 an.		
			Grand-père paternel : niveau de diplôme et profession non communiqués.			

Deuxième partie :

Analyse du mode de socialisation à l'œuvre dans l'ensemble des familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel »

Le cadre de notre étude étant posé, nous allons commencer à répondre à notre problématique de recherche en analysant plus en profondeur les entretiens menés dans le cadre de notre enquête. Nous allons donc commencer à mettre en évidence les processus et les logiques de socialisation familiale permettant à un enfant d'obtenir un score de QI que très peu d'enfants du même âge atteignent à un test psychométrique ainsi que leurs conditions sociales de possibilité.

Plus précisément, nous allons dans cette deuxième partie de thèse détailler et expliquer le mode de socialisation qui caractérise l'ensemble des familles de « surdoués ». Nous allons donc à la fois mettre l'accent sur ce qui différencie les familles d'EIP des autres familles et sur ce que ce qui rassemble les familles enquêtées, par-delà les différences dont elles témoignent inévitablement. Aucun couple de parents d'EIP ne partageant exactement les mêmes caractéristiques sociales, les conditions d'existence n'étant jamais identiques d'une famille de HPI à une autre, dans chaque famille de « surdoués » est à l'œuvre une socialisation singulière. Nous observons néanmoins des processus et logique de socialisation relativement similaires à l'œuvre chez toutes familles de « surdoués » et particuliers à celles-ci. Les familles de « surdoués » partagent un ensemble de caractéristiques sociales et conditions d'existence qui permettent à leurs enfants de faire partie de cette « élite », de ces 2,5 % d'une classe d'âge qui obtiennent les meilleurs scores à un test d'« intelligence ».

Commencer par mettre en évidence les traits communs de la socialisation dans les familles d'EIP permettra ensuite de montrer, dans la dernière partie, comment le mode de socialisation qui caractérise l'ensemble des familles de HPI se décline en plusieurs sous-modes de socialisation avec ses propres spécificités. Étant partie des régularités statistiques que l'on observe entre résultats au QI et origine sociale (Chapitre 2) montrant que les EIP ont de fortes probabilités de survenir de familles fortement dotées en capitaux économique et culturel, il y a une certaine logique d'analyse à continuer de réduire progressivement la focale, et à débiter d'abord par la description de processus et logiques socialisateurs qui appartiennent aux familles de HPI avant de détailler ceux et celles qui les distinguent.

Rappelons, enfin, que le mode de socialisation décrit dans cette deuxième partie de thèse constitue un *idéal type*. Toutes les familles d'EIP ne mettent pas en œuvre absolument toutes les pratiques et tous les processus socialisateurs avec l'intensité décrite dans les chapitres à venir.

Notre propos, dans cette deuxième partie de thèse, s'articulera en six temps. Dans le chapitre 4, nous détaillerons les caractéristiques sociales des parents d'EIP qui, au-delà de leur fort capital culturel et économique (la plupart du temps) déjà souligné dans la première partie de thèse, déterminent leur style éducatif et, plus largement, leur manière d'agir et d'interagir avec leurs enfants. Dans le chapitre 5, nous nous intéresserons aux pratiques des parents d'EIP vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Au chapitre 6, nous analyserons leurs pratiques vis-à-vis des loisirs et de la vie culturelle de leurs enfants puis, dans le chapitre 7, la manière dont ils gèrent les difficultés rencontrées par leurs enfants. Dans le chapitre 8, nous nous intéresserons aux cercles vertueux que les pratiques des parents d'EIP permettent d'enclencher et qui permettent au *régime culturel* favorable à l'« excellence » *culturelle et intellectuelle* de s'émanciper progressivement d'eux. Enfin, la conclusion de la deuxième partie de thèse sera l'occasion de mettre en lien les pratiques et processus socialisateurs décrits tout du long de cette partie et le

« succès » des EIP au test d'« intelligence » auquel ils ont été soumis, afin de montrer concrètement comment le mode

Chapitre 4

Des « parents-professionnels » de l'éducation

Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt ont depuis longtemps montré que le rôle de parent, et surtout de mère, a connu une redéfinition au cours du XXe siècle¹. Il s'est en effet progressivement « enrichi d'un aspect pédagogique », pères et mères devenant aussi des éducateurs qui veillent et participent au développement moteur, psychoaffectif, culturel et intellectuel de leurs enfants, en plus de leur fournir des soins biologiques et physiques. Ce travail éducatif désormais effectué par les parents a connu une intensification ces dernières décennies. « Ce processus est lié à des transformations structurelles et culturelles de l'institution familiale comme de l'institution scolaire² », explique Agnès van Zanten.

Du côté de la famille, l'élévation continue du niveau d'instruction des parents, et en particulier celui des mères, augmente leur propension à s'investir dans l'éducation des enfants. Notamment parce qu'elle accroît leur connaissance et leur disposition à se tenir informer des travaux de psychologie qui théorisent l'enfance comme une période cruciale pour le développement de l'individu et les enfants comme « sujet culturel » devant faire l'objet de soin éducatif³. Le développement exponentiel des recherches sur les compétences enfantines fait d'ailleurs qu'ils attribuent toujours plus d'aptitudes à leurs enfants. Ils sont, d'autre part, toujours plus portés à s'investir dans leur rôle éducatif qu'émerge « un ensemble d'outils et de services marchands (livres, guides, coaches...) visant à [les] orienter et soutenir dans [ce] rôle⁴ », et à consacrer du temps à leurs enfants que les progrès de l'électroménager et les transformations des logements allègent le temps consacré aux tâches ménagères. Mais également que « les fratries sont moins nombreuses qu'autrefois ». Ces dernières sont également « beaucoup plus souvent le résultat d'un choix consciemment assumé ». Preuve que « les enfants sont également beaucoup plus valorisés dans les sociétés contemporaines en tant que vecteurs de la reproduction ou de l'amélioration de la position sociale des parents, mais aussi en tant que sources de bonheur et d'épanouissement⁵, ce qui rend le travail éducatif parental plus crucial, complexe et noble que par le passé⁶. »

Historiquement, la transformation du parent en éducateur est liée à l'apparition de cette nouvelle manière de socialiser les enfants que constitue la *forme scolaire* où l'enfant est constitué comme « être à éduquer » et de son imposition comme mode de socialisation dominant. Si les parents se soucient de plus en plus avec le temps du développement de

¹ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*

² Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? », *Revue française de pédagogie*, n°203, 2018, p.5-14, p. 5.

³ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant”... », *op.cit.*

⁴ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants », *op. cit.*, p. 6.

⁵ Viviana Zelizer, *Pricing the priceless child. The changing social value of children*, Basic Books, 1985 ; François de Singly, *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris, Armand Colin, 2009 ; Jean-Hugues Déchaux, « Le sacré de l'enfant », *Revue française de sociologie*, vol. 55, n°3, 2014, p. 537-561.

⁶ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants », *op. cit.*, p. 5-6.

l'« intelligence » de leurs enfants et participent à leur travail scolaire, c'est également en raison de l'essor de la scolarisation et surtout de l'importance du parcours scolaire dans le destin social des individus principalement à partir du XXe siècle⁷. Mais aussi au fait que si « pendant longtemps, les familles sont complètement tenues à l'écart de ce qui se passe à l'intérieur de l'école⁸ », l'école se met à définir « sa fonction comme celle d'une éducation en collaboration avec les parents⁹. » Et si l'investissement des parents dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants s'est encore accentué dernièrement c'est en raison des évolutions récentes du système scolaire et de son rôle social. Et notamment de l'allongement des scolarités en lien avec l'élévation des exigences de qualifications sur le marché du travail, de la hausse du chômage qui accroît la nécessité pour les individus de décrocher des titres scolaires rares tout en « mettant en avant d'autres qualités distinctives qui excèdent celles que le diplôme est censé certifier » pour se singulariser sur le marché de l'emploi ou encore de l'accroissement de la concurrence au sein du système scolaire qui, plus ouvert qu'autrefois, exige des élèves qu'ils se distinguent toujours plus pour accéder aux parcours les plus prestigieux, comme le souligne toujours Agnès van Zanten¹⁰. Mais également, comme le montre Sandrine Garcia¹¹, des transformations des curriculums scolaires depuis les années 70 qui, reposant notamment davantage sur « les dispositifs de l'autonomie »¹², font encore davantage peser sur les familles l'apprentissage précoce à leurs enfants de certains prérequis scolaires, dont notamment une disposition à s'auto-contraire et à planifier leur effort.

Ces transformations concernent tous les parents. L'investissement de certains d'entre eux dans les aspects éducatifs de leur rôle de parents se révèle toutefois particulièrement intensif et élaboré. Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt ont en effet également montré que non seulement les mères des classes moyennes et favorisées sont celles qui, historiquement, ont d'abord pris un rôle pédagogique, mais que leur action dans la sphère privée domestique revêt un caractère « quasi professionnel » que l'on ne retrouve pas chez les mères de milieux populaires. Constat réitéré depuis par de nombreux sociologues dont Agnès van Zanten¹³ et Sandrine Garcia¹⁴. Comme nous allons le voir dans ce chapitre, en raison notamment, mais pas seulement, de leurs relativement fortes ressources culturelles, les parents et surtout les mères de « surdoués » apparaissent tout particulièrement faire partie de ces parents que l'on peut qualifier de « parents-professionnels » de l'éducation. Davantage même que les parents de milieux favorisés étudiés par Agnès van Zanten ou Sandrine Garcia. L'objectif de ce premier chapitre de la deuxième partie de thèse est en effet, dans une perspective contextualisante, de mettre en évidence les grandes caractéristiques des parents de notre enquête qui autorisent et

⁷ Jean-Claude Chamboredon, et Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*, p. 324.

⁸ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 25.

⁹ *Ibid.*, p. 207-212.

¹⁰ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants », *op. cit.*, p. 5-6.

¹¹ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, *op. cit.*

¹² Héloïse Durler, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, PUR, coll. « Paideia », 2015 ; Bernard Lahire, « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire... », *op. cit.*

¹³ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants », *op. cit.*, p. 5-6.

¹⁴ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, *op. cit.*

favorisent leur mise en œuvre d'un mode de socialisation favorable à l'« excellence » intellectuelle et culturelle de leurs enfants. Nous montrerons dès lors que leur appartenance le plus souvent au haut de l'espace social constitue une condition favorable, mais pas suffisante de leur intense mobilisation dans l'éducation de leurs enfants en constatant qu'ils se distinguent d'autres parents de milieux favorisés par des caractéristiques bien particulières.

I. Devenir des spécialistes des savoirs savants sur l'enfance par souci d'être de « bons » éducateurs

1. Prendre massivement connaissance des connaissances professionnelles sur le développement, l'éducation et la psychologie de l'enfant

Quand il s'agit de faire des choix quant à la manière d'agir avec leurs enfants, les parents peuvent se tourner pour des conseils vers leur famille, des professionnels médico-psychologiques (médecins généralistes, pédiatres, etc.), ou encore des supports écrits¹⁵. Les parents de HPI privilégient les recommandations de type savantes. Ils sont très disposés à s'appuyer sur les théories et des savoirs professionnels et scientifiques sur l'enfance. Quasi toutes les mères rencontrées dans le cadre de cette enquête consultent pédiatre, pédopsychiatre, psychologue, orthophoniste, psychomotricien, etc. dès qu'elles estiment leurs enfants en difficulté ou s'estiment en difficulté avec leurs enfants. Toutes sans exception ont lu des ouvrages, des articles de magazines et/ou consulté des pages Internet écrits par des professionnels de l'enfance, de l'éducation, du monde médico-psychologique ou par des scientifiques. Nombreuses sont celles qui se sont montrées très enthousiastes à l'égard de notre recherche, nous ont questionnés à son sujet avant ou après l'entretien et nous ont demandé de lire la thèse.

Enquêtrice. De manière générale, au-delà de la précocité, vous avez lu beaucoup de choses sur le développement, l'éducation ou la psychologie de l'enfant ?

Mme Vettard. J'ai lu beaucoup de choses quand il était plus jeune. Maintenant, je m'inquiète plus à l'heure actuelle sur gérer le cap de l'adolescence. Je prends des conseils. Je n'hésite pas non plus à prendre des conseils d'associations.

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Riva. [...] On a un ami qui a fait des études de psychologie, que j'appelais régulièrement quand y'avait des grosses crises, quand j'arrivais pas à gérer...

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Enquêtrice. Vous m'avez dit que quand vous avez su pour la précocité, vous vous êtes pas mal renseignée sur le sujet. Mais est-ce que vous avez lu aussi de façon plus générale sur l'éducation, le développement de l'enfant, la psychologie de l'enfant ? Quand vos enfants étaient petits ? Ou plus tard même ?

¹⁵ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit.

Mme Brally. *Oui. Je lisais pas mal de magazines à l'époque. Surtout pour le premier. Parce que j'angoissais à l'époque. Je ne savais pas comment faire. Maintenant je vais plus me renseigner si il y a des soucis. Comme pour la précocité de Corentin. Là aussi récemment pour Gabrielle... Gabrielle, elle va voir une nutritionniste parce qu'il y a des soucis de nourriture. Et la nutritionniste, vendredi, elle m'a dit que Gabrielle, elle fait de l'anxiété de performance. [...] Et donc là je me suis aussi renseigné pour savoir ce que c'était l'anxiété de performance. Donc c'est vraiment ponctuel que je me renseigne.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Séverine Gojard¹⁶ montre que la modification au fil des générations des normes en matière de puériculture et d'éducation, ou encore le développement d'un marché de la petite enfance qui génère un ensemble de produits spécifiques (matériels de puériculture, produits destinés à l'alimentation infantile, etc.) qui n'existaient pas (ou pas autant) aux générations précédentes et qui sont les supports de pratiques nouvelles, poussent les parents à s'informer auprès de spécialistes de la petite enfance. Mais la sociologue montre surtout que les femmes membres des classes supérieures (ce qui est le cas de la plupart des mères de « surdoués ») se tournent plus facilement pour des conseils vers des professionnels de l'éducation, basés sur des recherches scientifiques que les mères de milieux populaires. Plus du tiers des femmes diplômées du second cycle de l'enseignement supérieur de son enquête quantitative consultent souvent des livres ou revues spécialisées contre moins de 10 % des femmes titulaires d'un certificat d'études primaires (CEP ou sans diplôme). En effet, pour les premières, la légitimité d'un conseil provient de la qualification de son émetteur ou de sa scientificité, là où pour les dernières elle émane de la réussite de sa mise en pratique. Ce qui incline ces dernières à accorder plutôt le primat aux conseils émanant de membre de leur entourage ayant déjà eu des enfants. Une logique de légitimité professionnelle ou scientifique domine ainsi chez les mères les plus diplômées par rapport à une logique de validation pratique que l'on retrouve plutôt chez les mères les moins diplômées. Ce qui implique que les mères les moins diplômées font également davantage confiance à leur propre expérience (notamment en termes de garde d'enfant, souvent plus importante) à ce qui a marché pour elle (voire pour les gens de leurs entourages) alors que pour les mères les plus diplômées être une bonne mère, c'est se plier aux recommandations savantes externes. La proximité sociale entre les prescripteurs savants et ces dernières favorise en effet leur réception des normes savantes. Exerçant moins que les mères faiblement diplômées des métiers qui s'apprennent « sur le tas », par imitation et tâtonnement (essai, erreur), les mères fortement diplômées sont moins familiarisées à des apprentissages « par la pratique ». Ayant été plus longtemps scolarisées, elles sont plutôt accoutumées à un mode d'apprentissage scolaire dont est empreint le mode de diffusion des normes des interlocuteurs savants. Séverine Gojard souligne également que « des trajectoires sociales reposant sur des études plus longues et des positions professionnelles plus élevées prédisposent les femmes des classes supérieures à l'acceptation du principe de la formation professionnelle ou continue », de « la nécessité de réactualiser ses connaissances afin d'améliorer ses compétences »¹⁷. Enfin, il faut rappeler

¹⁶ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit.

¹⁷ *Ibid.*, p. 188-189.

qu'un important niveau d'instruction constitue une condition (culturelle) importante de la « réception » des enseignements savants dérivés de la psychologie¹⁸.

Les sociologues ont depuis longtemps montré que la trajectoire intergénérationnelle des parents peut avoir des implications sur le rapport que ceux-ci entretiennent vis-à-vis des normes éducatives de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent. Gaële Henri-Panabière constate notamment que les parents de milieux favorisés issus des classes populaires ou moyennes peuvent rencontrer plus de difficultés que les parents appartenant depuis leur naissance aux classes favorisées à adopter les normes éducatives dominantes parce qu'ils ont traversé des espaces sociaux où ils ont pu intérioriser des principes socialisateurs différenciés¹⁹. C'est dès lors parce que dans les familles de HPI la plupart des parents d'HPI sont dans une trajectoire intergénérationnelle stable puisqu'ils sont issus des classes favorisées auxquelles ils appartiennent aujourd'hui et qu'ils ont connu une éducation durant leur enfance en cohérence avec les recommandations des professionnels de l'éducation que non seulement ils se tournent facilement vers les préceptes de ces derniers, mais également les adoptent aisément. Et c'est parce que les mères d'enfant « précoces » en ascension sociale cherchent consciemment, volontairement à se détacher de l'éducation et du rapport à la culture qu'elles ont elles-mêmes connues pendant leur enfance via leur consommation effrénée de contenus scientifiques et professionnels sur la psychologie, l'éducation et l'enfance et un travail sur elle-même afin d'adopter les préceptes d'une éducation plus proche du mode scolaire de socialisation qu'elles aussi observent les normes éducatives savantes. Et que nous ne constatons pas, comme dans les familles de milieux favorisés ayant des enfants en « difficultés » scolaires étudiées par Gaële Henri-Panabière que, le fait que les parents et surtout les mères soient dans une trajectoire d'ascension sociale constitue un désavantage éducatif important.

Si l'on peut dire des parents d'EIP qu'ils sont des « parents-professionnels » de l'éducation, c'est ainsi tout d'abord parce que leur apprentissage et leur exercice du métier de parent, et donc d'éducateur de leurs enfants, s'effectuent fortement sur un *mode scolaire* par l'accumulation de savoirs professionnels, scientifiques, théoriques à l'instar des véritables professionnels de l'éducation. C'est surtout parce qu'ils poussent leur formation *assez loin*. Si les mères que nous avons rencontrées dans le cadre de notre enquête ont ainsi pris connaissance des savoirs savants sur le développement, la psychologie ou l'éducation de l'enfant comme la plupart des mères issus de milieux favorisés, elles apparaissent toutefois se distinguer par leur grande maîtrise de ces savoirs. Elles se sont en effet renseignées sur ces questions à des degrés divers, mais toutes au point d'en devenir de véritables « spécialistes ». Très nombreuses sont celles qui connaissent les diverses techniques d'apprentissage de la lecture que l'on retrouve à l'école (et les discours sur celles-ci). Si Louisa « *bloquait* » dans son apprentissage de la lecture en grande section de maternelle c'est ainsi selon Mme Faure à cause de la méthode globale employée par son institutrice qui « *est vraiment pure abstraction, quoi !* ». Si souvent Aurélie « *ne comprend pas ce qu'elle lit* », c'est selon Mme Riva parce qu'elle « *n'a pas forcément passé le cap du déchiffrage* ». Très nombreuses sont également les mères interrogées qui

¹⁸ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*, p. 313.

¹⁹ Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, *op. cit.*, p. 52-58.

proposent des analyses poussées (empreintes de vocabulaire professionnel ou scientifique) des difficultés rencontrées par leurs enfants. Mme Duval analyse que son fils à l'école est « *en difficulté avec tout ce qui est séquentiel* » (« *Tout ce qui est apprentissage de la conjugaison, grammaire, orthographe, euh... qui se décompose. Comme l'écriture : on écrit d'abord la lettre, puis la syllabe, la phrase, et cetera.* ») alors que « *tout ce qui est global, y'a pas de souci.* » Mme Besson théorise que son fils cadet Émile refuse la plupart des activités extrascolaires qu'elle lui propose avec son conjoint parce qu'il a compris que les activités extrascolaires reprennent la forme scolaire de socialisation. Selon elle, il « *décrit [en effet] bien tous les trucs [dans les activités extrascolaires] qui sont sur un mode scolaire.* » On peut certes penser que le DESS de sociologie dont est titulaire Mme Besson la conduit à surestimer les capacités d'analyse sociologique de son fils de 10 ans. Mais il est fortement possible qu'Émile reprenne à son compte des discours qu'il a entendus de ses parents. Cette anecdote illustre en tout cas l'importante réflexivité dont fait preuve Mme Besson à l'égard de ses enfants en mobilisant des théories savantes.

Parce qu'ils s'informent beaucoup sur l'éducation, le développement ou la psychologie de l'enfant, nombreux sont les parents de « surdoués » qui connaissaient la catégorie d'EIP avant même que leurs enfants aient passé un test d'« intelligence ». Ce qui a permis à certains d'entre eux d'être même à l'initiative de cette catégorisation. Cette disposition à se tenir au courant des théories savantes a également pour effet qu'ils se sont fortement informés sur ce que les professionnels de la « précocité intellectuelle » pouvaient dire sur le sujet, en aval et parfois en amont du test d'« intelligence » passé par leurs enfants. Y compris les plus sceptiques d'entre eux. Quasi tous ont acheté des ouvrages (Olivier Revol, Jeanne Siaud-Fachin, Arielle Adda font partie des auteurs régulièrement cités) et écumé des pages Internet sur les enfants « précoces ». Certains ont adhéré à une association pour EIP et lu la documentation mise à disposition par celle-ci. Plusieurs ont assisté à des conférences. Mme Vettard, enseignante, s'est « *spontanément* » inscrite à une formation destinée aux enseignants sur le sujet. Il s'agissait pour ces parents, à la fois de trouver une confirmation supplémentaire du diagnostic de « précocité » de leurs enfants et de voir ce que cela pouvait concrètement recouvrir.

Mme Faure. Dès que j'ai su que les enfants étaient précoces, le grand surtout, comme je savais pas où aller et j'ai commencé à lire. Alors là, j'ai dû lire tout ce qui concernait le sujet. Voilà c'est plus par période, je vais aller à fond dans quelque chose. Vu que je suis dans l'association pour enfants précoces, je vais bouquiner là-dessus, énormément.

(M. Faure : Bac +5, Ingénieur en informatique industrielle ; Mme Faure : Bac + 4, Comptable ; Mathurin Faure : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Louisa Faure : 6 ans, CP, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans)

Enquêtrice. Est-ce que quand vous avez appris la précocité vous avez changé des choses dans votre éducation ? Dans vos manières d'être avec vos filles ?

Mme Riva. Oui.

M. Riva. Oui clairement.

Mme Riva. Alors renseigner, beaucoup, beaucoup. Moi tout ce que je trouvais, je l'ai lu. Après j'ai pas tout aimé dans ce que j'entendais, dans la façon dont c'était expliqué j'étais pas forcément d'accord avec tout. Mais moi j'ai voulu comprendre exactement ce que c'était pour pouvoir l'aider parce qu'elle était pas bien.

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélié Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Enquêtrice. *Vous vous êtes informé sur la précocité intellectuelle une fois que vous avez su pour vos enfants ?*

Mme Meyer. *Oui, on a avalé des tas de bouquins ! Pas tout de suite, pas après Lisenotte. Plus après Charlotte. Là, on a avalé des tas de bouquins quand même ! On a cherché à comprendre. Alors on a lu du basique, on va dire, et de l'un peu plus compliqué. On a lu du Terrassier, Adda, Le paradoxe des enfants précoces... On a lu en français comme en allemand ! On a lu sur la scolarité des enfants précoces, pour essayer de comprendre... Moi j'avais fait deux ans de psycho avant l'école d'éduc. Donc j'avais pris aussi un bouquin aussi sur le décodage du WICS-IV. Qu'est-ce que voulait dire tel item réussi ? Aussi par rapport à la dyslexie de Jonas... Comment elle se voit dans son test, dans son bilan ? On a pas mal lu. Moi plus que mon mari. Et puis aussi par Internet aussi. Mais moins que des bouquins. Des psychologues, des psychiatres, des neurologues. Olivier Revol sur l'échec scolaire...*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

La catégorisation des enfants comme EIP n'a pas engendré la disposition de leurs mères à se tenir fortement informé des savoirs savants sur l'enfance. Elle l'a toutefois souvent encouragée. Elle prend en tout cas sens dans ce fort recours et cette forte mobilisation parentale des savoirs scientifiques et professionnelles sur le développement, la psychologie ou l'éducation de l'enfant. Des enfants se sont retrouvés diagnostiqués EIP non seulement parce que leurs parents connaissaient parfois cette figure en tant que gros consommateurs de savoirs psychologiques savants et profanes, mais aussi parce qu'ils accordent beaucoup de crédit aux grilles de lectures et d'analyses psychologiques. La forte prise d'information des parents sur la « précocité intellectuelle », comme le diagnostic de HPI témoigne ainsi à la fois de cette forte disposition des parents à se tenir informés des savoirs savants sur les enfants et de l'importante légitimité qu'ils accordent aux discours scientifiques ou professionnels sur l'enfance.

2. De vives inquiétudes éducatives

Si les parents d'EIP se distinguent par leur prise d'informations sur les théories savantes sur le développement, la psychologie ou l'éducation particulièrement intense et par leurs connaissances sur le sujet très soutenues, c'est en lien, pour certains d'entre eux, avec le fait que, enseignants, éducateurs, psychologues, AVS, etc., ils sont littéralement des professionnels de l'éducation. Non seulement ces derniers ont pu déjà prendre connaissance durant leur formation initiale ou continue de certains savoirs scientifiques ou professionnels sur l'enfance, mais le fait qu'ils aient été familiarisés à ce type de savoir et aient été habitués à ce qu'apprendre à s'occuper des enfants se fasse sur un *mode scolaire* durant leur formation ou encore qu'ils côtoient régulièrement dans le cadre de leur métier divers professionnels de l'enfance et de

l'éducation les prédisposent à se tourner massivement vers des savoirs savants quand il s'agit de s'occuper de leurs propres enfants. Après avoir exercé pendant un peu moins d'une dizaine d'années des emplois peu qualifiés après sa sortie du système scolaire sans diplôme à la fin d'une première L, Mme Zérouala décide de reprendre des études. Très intéressée par la psychologie, l'éducation, les enfants, « *la vie de famille* » (elle a souvent gardé des enfants, elle lit régulièrement *Psychologie magazine* « *pour le plaisir* ») et s'occupe beaucoup de ses neveux et nièces), elle décide alors de passer un diplôme de TISF (technicienne de l'intervention sociale et familiale) puis devient assistante maternelle. Depuis, elle continue de lire des ouvrages et des articles sur Internet sur le développement, la psychologie et l'éducation de l'enfant comme elle l'a appris durant sa formation. Au moment de l'entretien, elle se renseigne par exemple sur l'« *éducation bienveillante* » alors qu'elle cherche à faire arrêter l'usage de la fessée à son mari. Ses lectures apparaissant dès lors davantage liées à ses questionnements en tant que mère qu'à son métier d'assistante maternelle depuis la naissance de ses filles, on peut même se demander si le fait de se former pour devenir une professionnelle de l'éducation n'était pas une manière de se former à son futur rôle de mère. En effet, suite à la naissance de sa première fille, elle décide « *plutôt que de mettre en garde ses enfants et de s'occuper des enfants des autres* », d'être assistante maternelle à son domicile pour « *pouvoir s'occuper de ses propres enfants* ». Par ailleurs, elle évoque de la lassitude envers son métier parce qu'elle préférerait « *se concentrer sur ses propres enfants* ».

Comme le laisse déjà sous-entendre cet exemple, la soif de connaissance des parents de « *surdoués* » des savoirs scientifiques et professionnels sur les enfants (voire, dans certains cas, le fait de se tourner vers des métiers de l'éducation) est plus généralement à mettre en lien chez plusieurs d'entre eux, avec leur intériorisation d'une appétence pour s'occuper d'autrui, d'enfants et/ou pour les questions d'éducation, de psychologie, de développement de l'enfance. Mme Gamblin « *a toujours voulu être instit* » comme ses parents. Quand elle était petite, elle adorait « *aller à l'école le dimanche tracer des belles lettres au tableau* ». Au moment où elle a passé son BAFA²⁰, elle s'est dit « *Mais c'est trop bien d'être avec les enfants en fait !* ». Mme Riva aurait bien aimé en reconversion professionnelle devenir psychologue si cela ne l'avait pas obligée à « *reprendre plein d'études* ». Mme Garanger revendique un « *véritable intérêt* » pour les questions de pédagogie qui l'a poussé à être parent d'élèves parfois pour ces trois enfants en même temps. Mme Lambert « *[s]* » *épanoui[t] vraiment* » dans son nouveau métier d'AVS dans une classe ULIS²¹ d'un collège REP²² parce qu'il lui permet d'en apprendre beaucoup sur le développement des enfants, les mécanismes de l'apprentissage, l'école, etc. Elle n'hésite d'ailleurs pas à compléter la formation qu'elle a reçue pour exercer ce métier par des recherches personnelles, notamment sur le handicap.

Comme le laisse également déjà entrevoir l'exemple de Mme Zérouala, la soif de connaissance des parents de HPI des savoirs scientifiques et professionnels sur les enfants est également plus généralement à mettre en lien avec leur souci d'être de « *bons éducateurs* ». Mme Gamblin déclare qu'elle « *voulai[t] être une bonne maman* » (« *pas énervée* », « *hyper patiente* »), que

²⁰ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur.

²¹ Unités Localisées d'Inclusion Scolaires.

²² Réseau d'Éducation Prioritaire.

c'était « *hyper important* » pour elle. Ces parents semblent en effet également tous se distinguer par leurs vives inquiétudes d'agir « comme il le faut » avec leurs enfants. Après avoir vu Paul à l'école maternelle, le médecin scolaire demande à Mme Maconnet d'amener son fils pour une consultation au centre médico-psychologique. Si cette dernière reste sans conséquence (le pédopsychiatre du CMP concluant que Paul « *va bien* », « *a pas de problèmes* », « *au contraire* »), elle a toutefois « *vraiment fait culpabiliser* » Mme Maconnet et « *douter de [s]es capacités à une bonne mère* ». Nombreux sont les parents de « *surdoués* » qui s'interrogent beaucoup sur leur éducation, « *se remettent beaucoup en question* » (Mme Zérouala), en discutent beaucoup entre eux. Aidés en cela par les métiers dans l'éducation qu'ils exercent et/ou leurs longues études et les métiers élevés dans la hiérarchie sociale qu'ils occupent qui les prédisposent à avoir un retour réflexif sur leurs propres pratiques. Plusieurs d'entre parents rencontrés soulignent qu'ils ont trouvé l'entretien « *intéressant* », voire « *très utile* », parce qu'il leur a permis « *de faire le point* » (Mme Lacroix) ou de « *prendre du recul* », de « *réfléchir* » (M. Renaud). Plusieurs d'entre eux expliquent qu'ils regrettent que leurs enfants n'aient pas été livrés avec un « *mode d'emploi* » ou qu'ils se sont tournés vers le diagnostic de « *précocité intellectuelle* » et ont éprouvé du soulagement à l'annonce de celui-ci espérant avoir enfin des « *recettes* » ou « *solutions* » efficaces pour agir avec leurs enfants. Plusieurs racontent que ce diagnostic les a également soulagés en venant les « *dédouaner* » de la responsabilité des certaines difficultés rencontrées par leurs enfants.

Mme Brun. J'avais lu que le diagnostic aide. Que quand on pose un diagnostic ça aide les gens, quelle que soit la maladie qu'ils ont, le trouble qu'ils ont. Mais alors chez moi ça a hyper bien marché ! Ça m'a vachement rassuré ! C'est dire que le neuropédiatre au bout d'une demi-heure il vous décrit votre gamin exactement comme il est. Donc on arrête la singularité, on arrête la culpabilité. Je me souviens d'une enseignante de CM2 qui était un peu devenu une copine parce qu'elle faisait de la randonnée avec moi qui m'avait dit « Mais y a des règles chez toi ? Comment ça se passe les repas ? Vous mangez à heure fixe ? » Alors je parlais du sommeil tout à l'heure, mais les repas aussi chez nous c'est très important. [...] Donc à la question de l'institut « Chez toi comment ça se passe les repas ? » j'étais hyper étonné. Parce que effectivement elle remettait en cause ma fonction éducative et ma capacité à tenir à Mathieu à la maison. « Oui oui, il se lave les dents, il va se doucher, on mange à table. Je te promets. » Et ça me faisait vachement bizarre d'être obligé de me justifier sur ça. Et c'était pas un moment extrêmement agréable. Donc pour en revenir à ça, le neuropédiatre, tout de suite, il m'a parlé de précocité. Et il me décrit comment ça se passe. Il parle à Mathieu en plus. Il m'oubliait, presque. Il me parlait presque pas à moi. Il lui disait « C'est comme ça que tu ressens ? Et ça, c'est difficile pour toi ? Et là comment tu le vis ? » C'était extrêmement agréable. Parce que ça déculpabilise. Au lieu de se dire que c'est moi qui est soupe au lait, qui est pas assez autoritaire, c'est moi parce que je suis toute seule, parce que je suis divorcée, ou c'est moi parce que je suis fatiguée, et cetera, et cetera... Et là on se dit « C'est pas moi ! »

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5° à 12 ans)

Enfin, plusieurs expriment un soulagement d'avoir rencontré d'autres parents rencontrant des difficultés éducatives similaires aux leurs, voire plus importantes, en adhérant à des associations pour EIP ou en échangeant sur des forums sur Internet.

Enquêtrice. *Et là vous êtes membre d'un forum sur les enfants précoces. Vous en faites quel usage ?*

Mme Duval. *Eh ben, au départ, c'était sur l'école. Et donc effectivement je voulais échanger. C'est pas évident d'échanger, de trouver d'autres parents avec lesquels échanger en fait, et de permettre, comment dirais-je, de confronter ses difficultés à d'autres difficultés. Du coup ça permet quand même de relativiser ses propres difficultés quand on voit que les autres sont quand même face aux mêmes... [Trémolos d'émotion dans la voix] On se dit que d'autres personnes rencontrent les mêmes difficultés. Ça fait une espèce de communauté bien évidemment. Et surtout ça permet de verbaliser avec des gens... Parce que quand on en parle avec des gens qui ne connaissent pas le sujet, entre guillemets, ne vivent pas le sujet, bien évidemment, l'échange est moins riche. Alors quand on discute avec quelqu'un qui a les mêmes problèmes, bien évidemment l'échange est beaucoup plus riche. On tombe vraiment sur des gens qui ont déjà réfléchi au sujet ou des gens à qui on peut proposer des idées ou des réflexions sur des choses auxquels on a déjà réfléchi, des choses qu'on a déjà expérimentées, et cetera.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Enquêtrice. *Vous êtes dans une association. Vous y êtes allée quand et pourquoi ?*

Mme Maconnet. *Moi j'avais besoin... Je me suis dit « Je me sens toute seule ». Avec tout ce qu'on a eu à l'école, je me suis dit « J'en peux plus ». J'avais besoin d'être soutenue entre guillemets parce que... C'est de savoir que vous êtes pas seul. Donc du coup, en faisant partie de l'association vous rencontrez des tas d'autres parents avec des tas d'autres enfants précoces. [...] Et vous discutez avec les autres parents après un week-end tous ensemble et vous vous dites « Je suis pas toute seule. Tout le monde, tous quasiment on a le même quotidien avec les mêmes choses à gérer ». [...] Donc du coup, on se dit « On n'est pas seul ». Vous avez plein de témoignages, sur les forums vous voyez passer beaucoup de choses et d'autres parents disent « on en peut plus ». Et on prend des idées.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

La catégorisation des enfants comme EIP survenue dans les familles rencontrées prend ainsi aussi sens dans ce contexte de fortes anxiétés éducatives parentales. Les parents de « surdoués » recherchent en effet dans le discours sur les HPI, qui a la légitimité à leurs yeux d'être émis par des professionnels, à la fois des éléments pour se rassurer et des conseils sur la manière d'agir avec leurs enfants.

Mme Petit « a dû lire tous les bouquins qui existent » sur le développement de l'enfant « avant la naissance » de Sacha « et même après ». Elle se rendait « presque tous les deux jours à la PMI [protection maternelle infantile] voir la pédiatre » quand Sacha était tout petit. Elle justifie son recours effréné à des conseils de professionnels par le fait qu'elle a « très vite vu que les autres mamans c'était de très mauvaises conseillères » et que la question de l'éducation

l'a « *toujours intéressé* », elle qui a exercé des professions dans le milieu éducatif²³. Mais surtout par le fait qu'elle était « *terrifiée* » de ne pas être une « *bonne mère* ». Ses inquiétudes quant à son rôle de mère sont à mettre en lien avec les difficultés éducatives qu'elle rencontre au quotidien avec son fils (qui refuse de participer aux tâches ménagères, est souvent blessant dans ses propos et qui, très angoissé, l'a « *obligé* » à mettre en place un cadre et un rythme plus stricts qu'elle le voulait). Ses inquiétudes quant à son rôle de mère sont aussi à relier au fait qu'elle a eu une enfance qu'elle décrit comme n'ayant été « *pas très facile* », dans une famille où « *tout le monde souffrait* », avec des « *parents pas très modèles* » qui l'ont laissée elle et sa sœur « *livrées à elles-mêmes* ». Autrement dit, avec le fait qu'elle estime ne pas avoir d'exemple positif sur lequel s'appuyer en matière d'éducation.

Enquêtrice. *Est-ce que dans l'éducation que vous avez reçue, il y a des choses dont vous vous détachez totalement ou des choses que vous pouvez reprendre ?*

Mme Petit. *Je pense qu'ils nous ont inculqué des valeurs malgré tout. La valeur du travail. Cette idée que l'on s'en sort en allant à école. Et que l'on est libre que par ce biais-là. Même si c'est difficile. Au final il n'y a que ça qui fonctionne. Euh... C'est difficile pour moi l'éducation. Quand on n'a pas eu d'éducation. C'est pour ça que j'ai lu des bouquins. Parce que quand on n'a pas reçu de modèle. On n'est jamais sûr. On ne vit pas avec des certitudes.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Un sentiment de manquer de modèle éducatif à imiter qui a été sans doute renforcé par le fait que titulaire d'un master et coordinatrice en gérontologie, Mme Petit est en ascension sociale, au moins au regard du niveau de diplôme, par rapport à ses parents (sa mère ayant suivi des études d'infirmière et son père n'ayant aucun diplôme). Séverine Gojard montre en effet qu'une mobilité sociale ascendante favorise un détachement avec les pratiques et visions du monde du milieu d'origine. Le recours à des interlocuteurs savant apparaît alors comme un mode privilégié pour rompre avec des savoir-faire familiaux marqués par leur origine populaire et adopter les pratiques éducatives des classes moyennes ou supérieures²⁴. Enfin, l'inquiétude de Mme Petit d'être une bonne mère peut être mise en lien avec sa solitude éducative. Parce qu'elle s'est rapidement séparée du père de Sacha, parce que celui-ci a toujours été peu impliqué dans l'éducation de leur fils (parce qu'il travaillait beaucoup, ne se sentait pas en mesure de s'occuper de tout ce qui concerne notamment le scolaire du fait de son faible niveau scolaire) et parce qu'elle était en profond désaccord avec lui sur l'éducation, les pratiques de ce dernier restant proches de celles des classes populaires que Mme Petit a quittées. Solitude éducative qu'elle met d'ailleurs en lien avec le « *gros baby blues* » qu'elle a fait à la naissance de Sacha et qui ne

²³ À la fin de son DEUG d'histoire et de sociologie, Mme Petit a « *profité d'une expérimentation dans l'éducation nationale pour entrer dans les écoles* » et faire du soutien à des enfants de maternelle pendant les heures de classe. Elle a été ensuite enseignante de français au Mexique dans des écoles primaires et universités et enfin, à son retour en France, a enseigné le français à des immigrés dans une association puis a fait de l'accompagnement d'enfants handicapés dans l'éducation nationale (avant de devenir, à la suite d'une reprise d'étude faute d'être titularisée de l'éducation nationale, coordinatrice en gérontologie).

²⁴ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit., p. 87-89.

s'est atténué qu'à partir de sa rencontre avec M. Petit, graphiste et ancien assistant social, très impliqué dans l'éducation de son beau-fils et avec lequel elle semble plus en phase concernant l'éducation. Comme l'illustre bien l'exemple de Mme Petit, les vives inquiétudes éducatives des parents de HPI et, par conséquent, leur besoin de prendre fortement connaissance des savoirs savants sur l'enfance s'expliquent généralement par la combinaison de plusieurs éléments. Éléments qui varient toutefois d'un couple parental à l'autre. Comme Mme Petit, plusieurs parents rencontrés connaissent ainsi une trajectoire d'ascension sociale qui les conduit à rejeter (plus ou moins fortement) l'exemple de l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Surtout lorsque la distance sociale avec leurs propres parents se double d'une distance affective, c'est-à-dire qu'ils voient et s'entendent peu avec leurs parents. Plusieurs parents partagent le sentiment de Mme Petit que leurs propres parents ont été défaillants ou absents, et donc de manquer d'aide pour les accompagner dans leur rôle de parents, mais surtout d'être privés de modèle éducatif auquel se référer.

Enquêtrice. *De manière générale, à part sur la précocité, vous lisez beaucoup de livres sur l'enfant, l'éducation de l'enfant, le développement de l'enfant ?*

Mme Duval. *Eh oui parce que, bon forcément c'est lié à l'histoire personnelle des gens, mais moi j'ai pas eu de maman. En tout cas, pas de manière, on va dire... Jusqu'à 4-5 ans, j'ai eu une maman, on va dire, normale. Après elle est tombée vraiment malade. Et puis à l'âge de 20 ans ma mère est décédée. Donc quand j'ai eu mes enfants, j'avais pas vraiment eu de modèle féminin de maman. Donc oui, j'ai eu besoin d'aller, comment dirais-je, échanger sur des forums de maman, et aussi chercher dans les livres de quoi m'aider. Par exemple, sur l'allaitement, je m'étais beaucoup renseignée. Voilà l'éducation en général, le soin de l'enfant, des bébés, et cetera... J'y connaissais pas grand chose et il a fallu que je me documente.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Mme Gamblin. *À mon avis mon père est Asperger. On parle d'hérédité dans l'Asperger... Mon père est très ours en fait. Les relations sociales sont... Pour lui, tout va bien, mais je vois bien que c'est compliqué à chaque fois. [...] Et ma mère, on pense qu'elle est schizophrène. [...] Donc de mon côté, deux parents enseignants, mais avec un profil voilà...*

Enquêtrice. *Du coup, ça été compliqué pendant l'enfance ?*

Mme Gamblin. *Ouais, ouais. Très compliqué. C'est pour ça que moi, j'axe tout sur la bienveillance ! [...] c'est une espèce de réparation. Ma sœur, elle a repris un peu l'éducation de mes parents. À tout axer sur l'école. Si t'as pas ton bac, t'es rien. Moi mes parents c'était ça. C'était vraiment l'école avant tout. Et pas derrière nous. Ils nous ont pas aidés. C'était juste de l'exigence. Et un constat. « Si t'as pas le bac, t'es rien ! » C'était plutôt du cassage.*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé « haut potentiel » au CE2 à 8 ans)

Plusieurs mères partagent le sentiment de *solitude éducative* de Mme Petit parce qu'elles sont divorcées, en désaccord avec les pratiques éducatives de leur conjoint, ou sont quasi seules en charge de l'éducation des enfants. Comme Mme Petit, nombreux sont les parents rencontrés qui estiment rencontrer des difficultés au quotidien dans l'éducation de leurs enfants. C'est le cas notamment de Mme Lambert qui, a beaucoup « *appris de façon cognitive* » sur l'éducation, trouvant sa fille « *très exigeante* », en « *demande constante d'attention* » et « *peu obéissante* » (et étant d'autant plus déçue par ces difficultés rencontrées avec sa fille qu'elle ne les

a pas rencontrées avec son fils aîné qu'elle a eu d'une précédente union). Le besoin de prendre connaissance des théories savantes pour calmer leur « anxiété » d'être une bonne mère semble également lié, pour plusieurs mères enquêtées, à leur inexpérience dans le fait de s'occuper d'enfants. L'enquête quantitative de Séverine Gojard montre en effet que les mères qui ont le plus d'expérience utilisent moins de supports écrits²⁵.

Enquêtrice. *J'ai cru comprendre que vous avez lu pas mal sur la psychologie, le développement ?*

Mme Lacroix. *Moi oui. [...] M'informer, je crois que je l'ai toujours fait. Quand ils étaient petits comprendre la propreté, pourquoi et quand elle arrivait ? Tout ce genre de choses. Et après j'ai commencé à lire quelques articles sur les enfants précoces, ce genre de chose. Quand Pierre est né, j'étais pas trop trop informée. De toutes mes copines, de mon groupe d'amis j'étais la première à avoir un enfant. Et je n'avais en plus aucune expérience.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Mme Serpentine fait partie de ces mères interrogées qui précise qu'« avant d'avoir des enfants [elle] savai[t] pas trop c'que c'était », qu'elle « étai[t] vraiment novice » n'ayant pas eu de petit frère ou sœur et n'ayant jamais gardé d'enfant. Elle ajoute que son « stress » de devenir maman pour la première fois, voire le sentiment de « culpabilité » qu'elle a souvent ressenti dans son rôle de parent de ne pas « bien faire » a été accentué par les nombreux commentaires et conseils non sollicités dont elle a été assaillie de la part de ses parents, beaux-parents, et autres membres de la famille. Soulignant également dès le début de l'entretien le fait qu'ils ont « mis deux ans pour avoir l'aîné » « avec un petit peu de galères », il semble que son souci d'être une « bonne mère » soit lié, ou plutôt ait grandi, avec l'attente et les difficultés rencontrées pour devenir maman. C'est aussi le cas pour d'autres parents de HPI, dont Mme Voisin, devenue la mère de Clara « alors que cela était inespéré », « à l'âge de 40 ans ».

II. S'inquiéter fortement pour le développement de ses enfants au point de scruter chaque aspect de leur développement

1. De vives inquiétudes concernant le développement, l'épanouissement, le bonheur des enfants

La forte prise d'information des parents de « surdoués » des savoirs et théories savants sur le développement, la psychologie, l'éducation de l'enfant découle — entre autres — de leurs vives anxiétés d'être de « bons parents ». Elle constitue en même temps un autre élément explicatif de ces anxiétés. En effet, de nombreux discours et travaux scientifiques (dont cette thèse !) pointent l'« importance » de l'environnement familial, de l'éducation et donc des parents dans ce que sont et deviennent les enfants, et plus précisément, dans leur développement moteur, psychoaffectif et intellectuel, mais également leur « épanouissement » et « bien-être ». L'essor des recherches sur l'enfance a historiquement conduit à un enrichissement des aspects

²⁵ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit., p. 87-89.

éducatifs du rôle parental et surtout maternel aussi parce que ces travaux ont fait naître chez les parents de nouvelles responsabilités et donc préoccupations quant au « bonheur » et au développement de l'enfant « qui concernent tous les âges, mais particulièrement la prime enfance²⁶ ». Comme le soulignent Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, ces travaux ont en effet conduit (avec le développement de l'école) à l'apparition de nouvelles normes scientifiquement fondées sur les âges auxquels il est « normal » que l'enfant soit capable de telle ou telle performance spécifique, acquiert telle ou telle connaissance ou compétence, soit à tel ou tel stade de développement. « Se constitue une définition sociale de la prime enfance et de ses performances, définition qui s'inscrit dans un cursus défini, découpage des âges auxquels sont attribuées des performances déterminées et étalonnées. Ce qui n'était qu'une période indifférenciée de maturation devient un cursus scientifiquement défini : il y a un âge de la marche et un âge du langage, un âge du dessin, etc. Ceci introduit une rupture profonde dans le rapport à l'enfance. La pratique traditionnelle de la confrontation des performances enfantines s'accomplissait dans un contexte où la norme tenait sa seule force de sa généralité, alors que s'impose maintenant une norme légitime, "scientifiquement" fondée ; la définition sociale des âges "normaux" pour des performances spécifiques, de traditionnelle-personnelle tend à devenir "scientifique", inversion analogue au passage d'une morale pratique à une morale théorique²⁷ », écrivent les deux chercheurs. Si les parents se préoccupent de plus en plus du développement de leurs enfants c'est aussi, poursuivent Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt parce que « la diffusion des connaissances psychologiques et des pratiques d'orientation et de contrôle fondées sur la psychologie (tests, consultation d'orientation, etc.) a eu [...] pour effet de tendre à convaincre de la grande valeur prédictive des comportements enfantins et des performances pré-scolaires pour la carrière scolaire future », alors qu'auparavant « la coupure des âges était si nette que l'enfance existait comme domaine à part, auquel on prêtait peu d'influence sur les comportements scolaires futurs.²⁸ » Mme Maconnet « aime bien » lire sur la psychologie, le développement ou l'éducation de l'enfant « pour connaître les choses », mais « pas trop non plus » parce qu'elle trouve que ces lectures peuvent être anxiogènes, notamment parce qu'elles ont pu accentuer ses inquiétudes concernant le « bon » développement de ses enfants. Paradoxalement, c'est à partir du moment où son fils aîné Paul est allé à la crèche et qu'elle a rencontré des gens qui lui ont demandé si son fils « fait ça ? », « est comme ci ou comme ça », ou lui font fait des remarques de type « Mais il fait pas encore ça ? » qu'elle s'est dit « faut que je prenne deux trois bouquins là, faut que je me renseigne quand même ! » Comme le reconnaît elle-même Mme Meyer, le fait d'avoir réalisé avec son mari des études dans le champ de la psychologie et de l'éducation, de travailler dans le champ du handicap, les a rendus particulièrement vigilants au moindre « retard » dont pouvait témoigner leurs enfants. Ils se sont ainsi rapidement inquiétés de voir leur deuxième enfant, Jonas, connaître des lenteurs dans son développement moteur et l'ont rapidement fait suivre par un kinésithérapeute puis par un orthophoniste. Dès qu'ils ont constaté un petit défaut de prononciation chez leur dernière fille Lise, ils ont demandé un bilan orthophonique. La forte prise d'information des parents d'EIP

²⁶ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 313.

²⁷ *Ibid.*, p. 313-314.

²⁸ *Ibid.*, p. 331-332.

sur le développement, la psychologie et l'éducation de l'enfant et leurs vives inquiétudes quant au fait d'être de « bons » éducateurs découlent tout en témoignant également de leurs fortes inquiétudes quant au fait que leurs enfants se développent « bien », « normalement », « dans les temps » mais soient aussi bien dans leur peau et épanouis. Ces parents apparaissent en effet également se distinguer par leurs vives inquiétudes concernant leurs enfants.

Mme Lacroix a toujours été très attentive au développement de Pierre, consultant par exemple « *assez fréquemment* » son pédiatre dans ses premières années de vie. Elle s'inquiétait en effet du fait que son fils « *dormait très peu* », « *était très souvent malade* » ou encore parce qu'il manifestait « *beaucoup de retards* » dans son développement moteur et physique (surtout au regard de son développement intellectuel, et du développement de son langage) (« *Il a marché très tard ! Il s'est assis tard. Il a tenu sa tête tard. [...] Je crois qu'il a marché à 17 mois !* »). La naissance de sa sœur avait également généré des tensions qui avait conduit Mme Lacroix a consulté un pédopsychiatre : Pierre faisait des colères et « *lorsque quelqu'un le contrariait, il prenait un jouet et se tapait la tête avec* ». Depuis qu'il est enfant, ce sont d'autres difficultés, liées au fait qu'il « *a du mal à anticiper* », qu'il est « *toujours dans la Lune* », se « *repose beaucoup sur les autres* », « *panique facilement* » et qui font qu'il perd ou oublie souvent ses affaires, ses rendez-vous, les tâches qu'il doit accomplir, se met en danger qui inquiètent beaucoup Mme Lacroix et l'ont conduit à surveiller toujours de près son fils. Les fortes inquiétudes que les parents de « surdoués » nourrissent à propos de leurs enfants, tout comme les vives inquiétudes qu'ils éprouvent à être de « bons » éducateurs, s'expliquent par la combinaison de plusieurs éléments. Comme en témoigne l'exemple de la famille Lacroix, elles découlent souvent, en plus des connaissances par les parents des théories savantes sur l'enfance et les enfants, des difficultés rencontrées par leurs enfants. Voire parfois des difficultés qu'ils ont eux-mêmes rencontrées ou les membres de leur entourage. Pendant l'entretien, Mme Dumont raconte les « *graves problèmes psychologiques* » rencontrés par de nombreux membres de sa famille dont elle narre les destins tragiques, Mme Serpentine « *les gros problèmes de [s]on père* », qui était « *plein de handicaps* », qui « *émotionnellement, il tenait pas la route* » « *était tellement fragile, faible* », M. Gréaux la schizophrénie de son père. Mme Lambert pense qu'elle est comme sa fille « *intellectuellement précoc*e » parce qu'elle rencontre de grandes difficultés dans ses relations sociales avec les autres. Si les parents rencontrés se montrent particulièrement disposés à l'égard de la figure de l'EIP, c'est ainsi aussi très souvent parce que ces difficultés qu'ils observent chez eux ou dans leur entourage les sensibilisent à la question des troubles psychologiques.

2. Scruter le développement des enfants

Si l'on peut dire que les parents de HPI sont des « parents-professionnel » de l'éducation, c'est aussi en raison de l'attention importante qu'ils portent à leurs enfants, en lien avec les fortes inquiétudes qu'ils nourrissent à leur égard. Mme Brun, « *aime bien discuter avec mes enfants* ». Chaque soir, elle leur pose des questions sur leur journée, sur ce qu'ils ont fait, sur leurs amis. Au point où ses enfants lui « *reprochent d'être un peu intrusive*. » Mme Bertin « *se moque* » pendant l'entretien de ceux qu'elle appelle, en reprenant les propos du pédopsychiatre Olivier Revol, les « *parents hélicoptères* » qui grâce au logiciel Pronote ou

encore au portable « *savent toujours tout sur leurs enfants, tout le temps !* ». Tout en reconnaissant qu'elle est elle-même « *un peu* » comme ça. Avec l'aide d'une psychologue, elle a même « *appris à prendre sur elle* » pour ne plus autant surveiller sa fille, ses sorties comme son travail scolaire, parce qu'elle a vu que « *ça l'énervait* » que « *pour elle c'était horrible qu'[elle] fasse ça.* » Parce que Corenthin est selon elle « *en décalage avec les autres enfants* » tout en étant « *très sensible* » et « *plus vulnérable que les autres* », Mme Duval fait particulièrement attention qu'il ne rencontre aucun souci avec les autres enfants « *dans les activités extrascolaires, à l'école ou n'importe où* ». Elle se décrit comme une maman « *vigilante et attentive* ». Le fait qu'elle soit parent d'élève et très impliquée dans l'école lui a d'ailleurs notamment permis de repérer assez rapidement des problèmes avec d'autres enfants. Comme Wilfried Lignier, nous avons été surpris pendant les entretiens de la précision avec laquelle les parents d'EIP décrivaient leurs enfants. Nous avons été étonnés de leur capacité à se rappeler à quel âge et dans quel contexte ils avaient acquis telle ou telle compétence et des événements plus ou moins significatifs et parfois très anciens concernant leurs enfants s'étaient déroulés.²⁹ Si les entretiens ont duré longtemps, c'est notamment en raison de la richesse des détails fournis par les parents comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant :

Mme Gilbert. Clémence a commencé à parler normalement, à dire deux-trois mots, à un an. Rien de frappant. Ce qui m'avait frappé en revanche c'est que, vers 14 mois, on triait des papiers, et j'ai dit à mon mari « Ça, on va mettre à la poubelle » et elle a pris les papiers et elle les a amenés à la poubelle. Ça m'avait déjà interpellé. Je ne pensais pas qu'un gamin si jeune pouvait déjà comprendre quelque chose qui ne lui était pas destiné. Voilà. À deux ans, elle parlait couramment. [...] Elle était capable de dire « Maman, je veux un gâteau ». Avec je-tu-il. [...] Jusqu'à 3 ans, y'a pas eu énormément d'avance. Si ce n'est qu'elle connaissait les couleurs vers 22 mois. Sachant que c'est plutôt entre 3 et 5 ans. [...] À deux ans et demi, elle a commencé à me dire « Maman, il faut que tu m'apprennes à lire ! » Là déjà je me suis dit « Y'a quelque chose ! » Donc à deux ans et demi, y'avait « Faut apprendre à lire ». Mais de façon vraiment obsessionnelle. Et la mort « Qu'est-ce que c'est la mort ? » [...] Ma deuxième, ç'a été un bébé très, très, très calme et très observateur. [...] Tellement observatrice que dès que sa sœur, qui avait donc un an et demi quand elle avait 6 mois, a commencé à bien rentrer dans le langage, elle a pris tout ce qu'elle a pu. Et à un an, elle a commencé à parler très très vite, très très vite. Par exemple, à 12 mois et demi, donc avant 13 mois, elle tendait le bras et disait « Veux là-bas ! » C'était déjà des pré-phrases. Ce qui est quand même exceptionnel à un an. J'me rappelle d'une phrase élaborée, mais très mal prononcée à 14 mois. On s'était promené le long d'un lac et y'avait des grenouilles. Donc on regardait les grenouilles et au bout d'un moment y'avait plus de grenouilles. Et elle arrêtait pas de nous dire « Lé pati lé ro-ro ». Et au bout d'un moment on a compris que « Lé pati lé ro-ro », ça voulait dire « Elles sont parties les grenouilles. » Donc voilà, c'était mal prononcé, mais à 14 mois y'avait des phrases construites. À 18 mois, elle parlait couramment, elle ! À 16 mois, elle pouvait dire « Maman, je veux monter dans ma chaise. »

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI

²⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 191.

à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Tous les parents rencontrés ne se sont pas montrés aussi précis que Mme Gilbert. En tant qu'ancienne enseignante devenue psychologue scolaire puis psychologue en libéral (spécialisée dans la « précocité intellectuelle »), elle est plus que tous les autres parents rencontrés prédisposée à être attentive, à se souvenir et à discourir avec précision sur le développement de chacune de ses 4 filles. Ce d'autant plus qu'elle leur a fait passer de nombreuses épreuves psychométriques. Utilisant en effet beaucoup la psychométrie depuis qu'elle est psychologue, elle essaye chaque test de QI qu'elle reçoit sur ses filles, « pour s'entraîner à le faire passer », mais aussi « pour s'amuser » parce qu'elle et ses filles aimaient bien faire cela. Si bien que chacune de ses filles a passé chacun des différents tests des Échelles de Wechsler, parfois dans plusieurs versions, ainsi que d'autres tests psychométriques (la NEPSY, un « vieux test » neuropsychologique, le Terman-Merrill, l'Alouette, des tests d'attention, de mémoire, etc.). Pendant l'entretien, elle sortira ainsi les gros dossiers qu'elle a constitués pour chacune de ses filles qui rassemblent tous les bilans psychométriques qu'elle leur a administrés, bulletin scolaire, documents médicaux, etc. pour les commenter :

Mme Gilbert. *La troisième, quand elle est rentrée au CP elle lisait quasiment. Quand elle était en CE1, donc un an après, et ben elle avait un mois de retard au test de lecture. C'est étonnant hein ? Alors elle peut-être un petit fond de dyslexique. Un peu comme moi. Je crois que j'ai un petit fond de dyslexique. Parce que c'est la seule des quatre qui aime pas vraiment lire. Mais en tout cas je pense que la méthode globale ne lui a pas convenu, du tout, du tout, du tout. Pareil elle a fait le WPPSI, des tests d'attention. Elle a été testée à 3 ans et 6 mois. Elle était à 115. Elle était très inhibée. Enfin pas sûre d'elle. Donc si elle était pas sûre, elle répondait pas. Après elle est passée à 129 à 5 ans et 9 mois. Elle a pas arrêté de monter elle, d'un test à l'autre. Parce que WPPSI allait jusqu'à 6 ans et 3 mois et le WISC qui commence à 6 ans, je lui avais fait les 2 à 6 ans et 2 mois pour comparer. Et au premier, elle avait 130 et au deuxième 137. [...] Après à 8 ans et 9 mois. Donc elle est encore au-dessus. Elle arrête pas de monter. [...] Alors la dernière. A 5 ans et demi, elle avait un niveau de CE1 décembre au test de lecture de l'Alouette. Donc elle avait un mois d'avance. Par rapport à sa classe parce qu'elle avait sauté une classe. Mais par rapport à son âge elle avait deux ans d'avance. [...] À deux ans, 8 mois, c'était la période où c'était les élections. On entendait souvent parler des hommes politiques à la télé. Et elle s'amusait à dire « Un N et un I comme Nicolas Sarkozy. Un S et un E comme Ségolène Royale ! » Elle nous bidonnait avec ça ! [...] Je lui avais fait passer ça, le WPPSI. Alors le WPPSI elle avait deux parties. La partie 4-7 ans et la partie 2 ans et demi-4 ans. Et j voulais voir si c'était valable. Parce que je voyais bien qu'à cet âge-là, à 2 ans 8 mois, elle avait une avance certaine. Elle faisait déjà des phrases avec des « dont », des « que », des phrases très très élaborées. Elle avait un vocabulaire phénoménal. Et j'avais voulu voir si il était valable ce test. Et vous voyez son score c'est pas flagrant. Donc maintenant j me permets de dire aux gens « Avant 4 ans, c'est de l'hérésie ! » On ne teste pas un enfant avant 4 ans. Même précoce, il est capable d'être à peine à la moyenne. Voilà. La preuve. Et même en Vocabulaire, même là, elle avait que 11. Donc c'était pas flagrant. Et là où elle était la meilleure c'était dans l'épreuve de puzzle. Ah ouais, dans les puzzles, elle était impressionnante ! À 22 mois, on était allé dans un vide-grenier et on lui avait acheté, vous savez, les plaques avec des places et faut mettre les formes correspondantes. Et ce n'était pas des formes, c'était de dessins. Alors c'était le thème de la ferme. Donc la forme n'était pas reconnaissable. Y'avait*

d'un côté, y'avait un bout d'une souris, d'un autre côté le toit de la maison, de l'autre un bout de tas de foin. La forme de la pièce n'était pas reconnaissable. Donc elle y a joué toute la journée. Le soir, elle savait le faire par cœur. Et quelques jours après, on faisait exprès, on lui mettait toutes les pièces à l'envers. Et quand les pièces étaient à l'envers, elle les prenait sans les regarder elle les posait au bon endroit ! Je sais pas le faire ! [Rires] J'ai dû la filmer parce qu'on en revenait pas ! Donc effectivement en puzzle elle était à l'aise.

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Comme le souligne Wilfried Lignier, le fait que les parents des « surdoués » aient recours à un test d'« intelligence » fait écho à leur sensibilité aiguë à la question du développement intellectuel de leurs enfants et doit aussi se comprendre en relation avec leur constante attention³⁰. C'est en effet un moyen — entre autres — d'avoir une idée et même une mesure précise de la manière dont leur enfant se développe de leurs « compétences », « capacités », « forces » et « faiblesses » cognitives et intellectuelles. Mais aussi d'apporter un éclairage sur le déroulement de leur scolarité. Ainsi, si Mme Zérouala a pris rendez-vous au CMP pour que Maryam puisse passer un test d'« intelligence » c'est parce qu'elle rencontrait quelque souci avec elle, et que sa sœur, dont le fils avait lui-même passé un test d'« intelligence » pour un diagnostic d'hyperactivité, lui avait dit « *C'est super ! On comprend drôlement mieux notre enfant quand même avec ces tests. On a plein d'informations !* » Pendant l'entretien, elle ne cessera d'interpeller ses filles pour répondre à nos questions, visiblement moins par souci de répondre justement que parce qu'elle y voyait l'opportunité d'en apprendre sur ses filles. Elle apprécie beaucoup les deux enseignantes de sa fille Naëlle parce que « *les deux, elles communiquent bien* », elles « *sont réactives* » pour avertir quand quelque chose ne va pas et discutent facilement dans la cour, alors qu'elle compte beaucoup sur les enseignants de ses enfants pour en savoir plus sur ces derniers.

Enquêtrice. *Et l'institut vous dit quoi sur Naëlle ?*

Mme Zérouala. *Bah qu'elle est vive. Avec une petite copine, elle se tire la bourre. Elles sont dans la compétition avec une copine. C'est rigolo. Elle observe ça la maîtresse. Donc après elle m'en fait part. C'est vrai que moi je connais beaucoup mes enfants par rapport à ce qu'on m'en dit à l'école. Donc c'est pour ça que pour moi c'est important... Parfois ils me prennent pour quelqu'un d'enquiquinant, mais j'ai souvent besoin d'aller voir comment ça se passe à l'école, avec les camarades... Parce que moi au quotidien, à la maison, je me rends pas compte de comment elles sont. Ça me permet de les cerner. Parce que même aujourd'hui je ne les cerne pas. Bon un petit peu mieux, mais... [...] C'est vrai que l'école, ça m'apporte beaucoup d'éléments dont je me rends pas compte à la maison en fait. C'est normal, hein. C'est une autre vie, un autre contexte. Vous voyez ? Par exemple par rapport aux interactions sociales, et cetera. Voyez, ça si j'échange pas avec les instituts bah je me rends pas compte de comment sont mes filles à l'extérieur. Alors, est-ce que je suis dans le contrôle de tout, et cetera ? Je sais pas. Non, mais voyez ? Peut-être ?*

³⁰ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 186-192.

Enquêtrice. *Pourquoi vous dites ça ? On vous l'a déjà reproché ?*

Mme Zérouala. *Non, du tout. Mais parce que je me remets beaucoup en question. Non pour les accompagner... Et puis après pour l'institut d'après. Je peux dire « bah voilà, l'année dernière, elle était comme ça, comme ça ». Et puis je compare, je vois comment elle évolue. Pour les accompagner au mieux.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, petite section, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

III. Se rendre fortement disponibles par crainte que les enfants ne « réussissent » pas à l'école

1. Se rendre fortement disponibles pour leurs enfants

Wilfried Lignier constate à travers son enquête quantitative que la part de mères au foyer parmi les mères des EIP est étonnamment élevée³¹. Dans notre population d'enquête, aucune mère n'est dans ce cas. En revanche, nombreuses sont celles qui exercent des professions qui leur permettent d'être à la maison quand leurs enfants ne sont pas à l'école. C'est le cas de la plupart — mais pas uniquement — de celles qui travaillent dans le milieu de l'éducation et tout particulièrement des mères institutrices ou assistantes maternelles à domicile. Pendant des années, Mme Gilbert, enseignante puis psychologue scolaire, travaillait 24 heures par semaine, pendant les heures scolaires. Un an avant l'entretien, ayant la possibilité de prendre sa retraite anticipée, elle a quitté la fonction publique qui la lassait et est devenue psychologue en libéral. Elle travaille alors juste ce qu'il lui faut pour compléter sa retraite, pour l'instant incomplète, et avoir un revenu équivalant à son salaire d'avant. Elle écrit des livres et réalise une dizaine de bilans psychologiques, ce qui représente l'équivalent de quelques demi-journées de travail par mois. Mme Rabelin, enseignante-chercheuse en dentaire, organise ses heures de cours et de laboratoire pour être avec ses enfants le mercredi dès 4 heures. Elle travaille à domicile le vendredi et, comme Mme Dumont, elle aussi maîtresse de conférence, elle prend 9 semaines de vacances dans l'année. Plusieurs mères apparaissent d'ailleurs s'être tournée vers les métiers de l'éducation parce qu'ils offrent justement la possibilité d'être fortement présentes auprès de leurs enfants. C'est notamment le cas de Mme Roche qui à la suite de l'adoption de sa fille, et avant de devenir hôtesse de caisse dans une grande enseigne de bricolage, a été pendant cinq ans assistante maternelle ou encore de Mme Lambert, devenue AVS parce que cela lui permet, avec 18 heures de travail hebdomadaires, de ne pas travailler quand Romane n'est pas à l'école. On peut encore citer Mme Relave qui n'est « *jamais parvenu à lâcher Maya* » et à retourner au travail après son congé maternité et a fini par devenir assistante maternelle à l'entrée de sa fille à l'école parce que c'était la seule solution pour pouvoir conduire sa fille à son école Montessori chaque matin et soir et à toutes ses activités extrascolaires³². En lien avec le fait qu'elle a toujours entendu sa propre mère regretter de ne pas avoir pu rester auprès d'elle quand elle était petite parce que, mère célibataire, elle n'avait pas le choix d'aller travailler et avec le fait que

⁴⁰ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p.197-198

³² Le fait qu'elle fasse matin et soir 15 minutes de voiture pour emmener sa fille à l'école, qu'elle ne souhaite pas laisser à la garderie, n'est d'ailleurs pas sans lui poser souci pour trouver des enfants à garder.

Maya, arrivée « *par miracle* » alors que Mme Relave avait 35 ans et qu'on lui avait « *affirmé qu'elle ne pourrait pas avoir d'enfant sans passer par la case hôpital* » « *est et restera leur seul enfant* » dont ils veulent du coup « *profiter le plus possible* ».

Toutes les mères de « *surdoués* » rencontrées n'exercent pas des métiers qui leur offrent l'opportunité d'être autant disponibles pour leurs enfants. Quasi chacune d'entre elles a toutefois fait en sorte de pouvoir toutefois être fortement présente auprès de leurs enfants (en général ou à un moment de leur vie). Certaines n'ont pas hésité à réduire leur temps de travail. Mme Riva, ingénieure dans l'informatique, travaille à 80 %. Tout comme Mme Duval, cadre dans une multinationale. Non seulement Mme Lachimet, contrôleuse de gestion, n'a jamais travaillé à temps complet depuis la naissance de ses enfants, mais elle s'est même arrêtée de travailler par périodes. Mme Lambert qui n'a repris une activité qu'aux 7 ans de sa fille. Comme ces deux dernières, Mmes Altmani, Petit, Maconnet, Pommaret, Rahmouni, Vettard et Roche ont arrêté un temps de travailler ou pris de longs congés maternité pour leurs enfants. Ainsi, si aucune mère n'est au moment de l'entretien mère au foyer, plusieurs l'ont été pendant une période plus ou moins longue. Enfin, certaines mères rencontrées sont allées jusqu'à changer de profession pour pouvoir avoir plus de temps avec leurs enfants. Quitte à exercer un métier moins bien rémunéré, sous-qualifié pour leur niveau de diplôme, sans relation directe avec leurs études voire qui correspond moins à leurs aspirations, dispositions et centre d'intérêt. Quand M. Serpentine, architecte, s'est mis à son compte, son épouse a quitté son emploi d'acheteuse pour s'occuper de sa comptabilité parce qu'elle y a vu l'opportunité de pouvoir travailler à domicile (le cabinet d'architecture étant juxtaposé à la maison) et être « *disponible pour les enfants* ». Au moment de l'entretien, Mme Riva quitte sa profession d'ingénieure informaticienne pour celle de responsable administrative dans un cabinet d'infirmier afin d'être plus près de son domicile et passer moins de temps dans les transports.

M. Prévost étant militaire (il est adjudant mécanicien avion dans l'armée de l'air), la famille déménage tous les 2-3 ans environ au gré des affectations du père. Si bien que Mme Prévost a souvent connu des périodes d'inemploi ou été contrainte d'accepter des emplois à temps partiel. À l'exception du cas de Mme Prévost, toutes les autres mères rencontrées ont fait le choix de se rendre disponibles pour leurs enfants. Dans les familles de HPI, les arrêts provisoires de travail, réduction de temps de travail et reconversions professionnelles ne sont quasi jamais subis comme ils le sont souvent dans les familles du bas de l'échelle sociale.

Mme Maconnet. Suite à sa naissance, j'avais fait un choix qui était de plus jamais travailler sur Lyon et de trouver uniquement un mi-temps ou un 80 % et pas un temps complet. [...] Moi je suis chimiste et maintenant je suis agent administratif, ça n'a rien à voir ! J'ai fait ma thèse, j'ai travaillé comme chercheur sur des projets différents et un moment vous avez des enfants et avec les choses de la vie, avec ce qu'a eu Paul, vous vous dites « Bah non ma priorité maintenant c'est plus mon travail, c'est mes enfants ! »

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

M. Renaud et Mme Besson se sont tous deux mis, pendant une période, à mi-temps à la naissance de Gaspard pour pouvoir le garder. Si selon eux, ils n'ont pas eu le choix puisqu'ils

n'avaient pas obtenu de place à la crèche à plein temps, on notera toutefois qu'ils n'ont pas envisagé d'autres modes de garde. Ils reconnaissent par ailleurs que « *ça ne leur déplaisait pas non plus* » de pouvoir ainsi passer du temps avec leur fils. À la naissance de son aîné, parce qu'elle se dit qu'« *il était hors de question pour [elle], avec le métier qu'[elle] étai[t] susceptible de faire, de rentrer dans une agence et de bosser 12 à 15 heures par jour et que [s]on rôle de maman soit exit.* » « *Non tu peux pas lâcher ton fils comme ça pour une carrière professionnelle* », Mme Lacroix décide, alors qu'elle vient de terminer ses études aux Beaux-Arts, de prendre son temps avant de trouver un travail qui lui permette d'être fortement disponible pour son fils. Elle reste pendant un an à la maison avant de trouver un emploi « *à la mission* » dans la pub qui lui permet de travailler ponctuellement « *3-4 jours ou 15 jours d'affilée et après plus rien.* » Puis, ayant sa fille, elle prend un congé maternité de 2 ans. Elle travaille ensuite pendant environ un an pour un magasin de moyenne distribution dans la décoration en CDD avant de connaître une nouvelle période d'inactivité pendant une nouvelle année en attendant de trouver un emploi à mi-temps. Aujourd'hui, elle a monté son entreprise d'architecture d'intérieur avec son mari. Ils ont longtemps travaillé à la maison avant d'installer leur bureau dans un appartement au-dessous du leur. S'il est si important pour Mme Lacroix de rester aussi présente à la maison auprès de ses enfants c'est tout d'abord parce qu'elle est convaincue de l'importance pour le « bien-être » des enfants de ne pas passer trop de temps dans du collectif. Elle explique ainsi qu'une enquête réalisée durant ses études sur les cantines scolaires lui a fait comprendre que cela n'est pas « *forcément bon* » pour les enfants notamment parce que le bruit, l'agitation les épuisent. Elle raconte par ailleurs avoir été elle-même « *stressée par les autres enfants, par le bruit, le mouvement* » tout au long de sa scolarité primaire. Mais s'il est si important pour Mme Lacroix d'être aussi présente à la maison auprès de ses enfants c'est surtout parce qu'elle est persuadée qu'« *un entourage parental proche* » et « *disponible* » qui évite que l'enfant « *soit mis à 7 heures du matin à la crèche, récupérer à 8 heures du soir au centre aéré* » est indispensable pour l'épanouissement et le développement des enfants. Elle est d'ailleurs convaincue que si Lana connaît des difficultés depuis quelques mois, si elle fait « *une crise d'adolescence musclée, condensée, intense !* » c'est non seulement parce que son frère a quitté la maison pour faire ses études à Mulhouse mais aussi parce qu'elle et son mari sont moins présents au domicile depuis qu'ils ont déménagé les locaux de leur entreprise. Elle est également persuadée que si sa fille n'a pas autant « *développé ses capacités* » que son fils c'est parce que Lana a connu « *un contexte moins facile, avec moins de disponibilité familiale* » que Pierre durant sa petite enfance. Bien que Mme Lacroix ait été soucieuse d'être disponible pour chacun de ses deux enfants, selon elle, « *Pierre a été élevé dans un cocon par rapport à Lana* ». Mme Lacroix a moins travaillé pendant les premières années de vie de Pierre que pendant celles de Lana. Cette dernière explique en outre que le fait que Pierre soit le « *premier petit enfant* » fait qu'il a longtemps été « *le centre du monde* » de la famille, que notamment sa mère et sa sœur s'en sont beaucoup occupées « *avec en plus cette idée de précocité qui venait encore plus le mettre sur un piédestal* ».

Ces arrêts provisoires de travail, réduction de temps de travail et reconversions professionnelles des mères de HPI pour pouvoir se rendre disponible pour leurs enfants peuvent surprendre. Étant donné leur fréquent haut niveau de diplôme, on pourrait s'attendre à ce que

les mères d'EIP s'investissent très fortement dans leur carrière professionnelle³³. Parce que le travail auquel renoncent (définitivement ou momentanément) ces mères est un travail particulièrement qualifié et bien rémunéré, ces choix rendent en tout cas bien compte de l'investissement qu'elles consentent dans l'éducation de leurs enfants. Parce qu'ils impliquent une perte de revenu, ils n'ont d'ailleurs été possibles que parce qu'un autre revenu, celui du père, était suffisamment conséquent pour subvenir aux besoins de la famille. Ces choix ne sont en effet pas synonymes dans les familles de précarité professionnelle et donc économique comme elles le sont souvent dans les classes populaires³⁴. Dans la famille Lachimet, les importants moyens financiers des parents leur ont d'ailleurs permis d'embaucher par période des étudiantes pour s'occuper des devoirs de leurs enfants. Ils leur ont aussi toujours permis d'avoir une employée de maison qui s'occupe du ménage et des repas. Lorsque nous arrivons au domicile de la famille, située dans un quartier huppé de Lyon, une employée est d'ailleurs attelée au repassage du linge de maison. Mmes Blanc et Dumont ont également embauché des étudiants pour s'occuper de leurs enfants le soir en primaire et des aides ménagères. Si les mères de « surdoués » peuvent se montrer aussi disponibles pour leurs enfants et pour leur éducation, c'est parce qu'elles ont la possibilité de déléguer les tâches ménagères qui traditionnellement leur incombent.

Les parents rencontrés ont aussi parfois fait des « *choix de vie* » qui les rendent très présents auprès leurs enfants. M. et Mme Meyer ont ainsi souhaité faire de leur maison un lieu d'accueil pour enfants en situation de handicap parce que cela leur permet aussi de travailler à domicile et de beaucoup voir leurs enfants.

Mme Meyer. C'est clair qu'on n'est pas aux 35 heures, mais c'est aussi un choix de vie on va dire ! Voilà, on a d'autres choses qui se vivent par ailleurs. J pense que c'est une grande richesse pour nos enfants aussi. Ils ont du coup la chance aussi de nous voir quand ils rentrent de l'école, des choses comme ça. Voilà, on rentre pas tous les jours à 20 h, et ils ont fait les devoirs tout seuls et tout ça. Voilà y'a plein de choses.

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE2 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

Parce que M. et Mme Meyer ont également voulu s'installer dans une région de France peu peuplée, la Haute-Loire, la famille vit dans un petit hameau loin de leur famille, de leurs amis, où il y a peu d'activités proposées (cinéma, théâtre, etc.). Si bien que parents et enfants passent

³³ Géraldine Bois, Sophie Denave et Aurélien Raynaud, « Stabilité professionnelle et disponibilité parentale : l'inégale maîtrise du temps » in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 953-965.

³⁴ *Ibid.*, p. 953-965.

le plus clair de leur temps ensemble. Ayant souhaité quitter la région parisienne, Mme Lambert est venue s'installer seule avec sa fille à Saint-Étienne. Le père de cette dernière, bien que non séparé de Mme Lambert, est en effet resté vivre à Paris. Mme Lambert et Romane ne le voit que quelques week-ends et semaines par an. Isolée dans une ville où elle ne connaît personne, Mme Lambert passe donc elle aussi la plupart de son temps avec sa fille. Si certains parents rencontrés sont très disponibles pour leurs enfants, c'est parce que certains d'entre eux ont une vie de famille très centrée sur elle-même. Certaines familles de « surdoués » apparaissent correspondre à l'idéal type de la famille *bastion* distingué par Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon caractérisé par la fermeture et la fusion et où les membres du groupe partagent un maximum d'activités, mais aussi d'opinion³⁵. M. et Mme Riva, qui vivent loin de leur famille, évoquent à plusieurs reprises pendant l'entretien leurs difficultés à se faire des amis, et à avoir une vie sociale en dehors de leur vie de famille. La psychologue ayant suivi Baptiste a aussi aidé Mme Vettard à « *écouter un petit peu plus [s]on fils* », « *à plus le traiter comme un individu que comme un membre de la famille* » et plus concrètement à le laisser choisir ses activités extrascolaires parce qu'elle avait « *tendance à vouloir que tout le monde aille au même rythme, s'intéresse aux mêmes choses* ». Elle explique : « *parce que j'aurais aimé qu'on fasse des choses en famille. Leur papa travaille beaucoup donc quand on est en vacances, j'aimerais bien qu'on ne fasse pas des choses différentes.* »

Les conditions de vie et de travail des parents diffèrent (parfois très fortement) d'une famille de HPI à une autre. Mais toutes les mères ou presque sont très présentes à la maison au retour des enfants de l'école. Si l'on peut dire que les mères de HPI sont des *professionnelles de l'éducation*, c'est en raison du temps qu'elles consacrent à leurs enfants. Tout se passe comme si leur activité de « maman » est leur activité *principale, symboliquement et effectivement*, celle qui a le plus d'importance à leurs yeux, mais aussi celle qui occupe la majorité de leur journée ou de leur semaine. Si cette forte disponibilité des mères de HPI illustre leur fort investissement dans l'éducation des enfants, elle est, en même temps, ce qui le rend possible. Elle permet aux mères d'avoir le temps de s'informer des théories savantes sur l'enfance, de scruter le développement et la scolarité de leurs enfants, mais aussi de jouer un rôle d'éducatrice, d'accompagner fortement leurs enfants dans leur scolarité au quotidien, de créer un bain culturel autour de leurs enfants (comme nous le montreront plus en détail les deux prochains chapitres). Selon Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, si l'on peut observer une intensification du travail pédagogique dans les milieux favorisés que l'on ne retrouve pas dans les milieux populaires, c'est en raison de la plus forte qualification culturelle des mères de milieux favorisés, mais aussi parce que « les tâches d'encadrement dans le secteur tertiaire, les travaux de type intellectuel offerts aux femmes diplômées des classes moyennes et supérieures, ont plus de chances d'être compatibles avec le rôle de mère de famille et d'éducatrice grâce à la souplesse des horaires, au temps disponible plus important » que les « activités offertes aux femmes des classes populaires, tâches manuelles et travaux d'exécution, aux horaires

³⁵ Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Delachaux et Niestlé, 1991.

astreignants, et aux contraintes beaucoup plus fortes³⁶ ». Mais encore parce que la conciliation des tâches éducatives et professionnelles est plus aisée dans les classes supérieures où les femmes peuvent davantage déléguer à des employés les tâches ménagères et en sont donc davantage libérées. Autrement dit, c'est en raison de la plus grande disponibilité temporelle et mentale des mères de catégories favorisées. Thibaut De Saint Pol et Mathilde Bouchardon montrent que les parents diplômés du supérieur consacrent en moyenne 1 h 22 aux activités parentales contre 1 h 05 pour ceux qui ne le sont pas. Ils observent aussi que les inactifs consacrent en moyenne 1 h 50 par jour en moyenne à leurs enfants contre seulement 59 minutes pour les actifs occupés³⁷. Marie Gouyon constate que les mères non-bachelières aident leur enfant collégien en moyenne 18,3 heures par mois quand elles sont inactives contre 15,5 heures quand elles sont actives et que les mères bachelières aident leur enfant collégien en moyenne 19 heures par mois quand elles sont inactives contre 14 heures quand elles sont actives³⁸. Mais si selon Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt on peut parler d'une quasi-professionnalisation du travail pédagogique dans les catégories supérieures, c'est surtout parce que les mères y sont parfois inactives et tendent à employer leur forte qualification culturelle, « conditions de l'exercice plein de la fonction pédagogique de la mère », « non employée sur le marché du travail » « dans les aspects du rôle de la mère les plus éloignés des tâches ménagères traditionnelles » c'est-à-dire dans les tâches éducatives³⁹. Les mères de « surdoué » rencontrées s'investissent très fortement dans leur rôle d'éducatrice parce que plusieurs d'entre elles exercent ou ont exercé des métiers sous-qualifiés pour leur niveau de diplôme et mobilisent leur forte qualification culturelle, non utilisée dans un cadre professionnel, dans la sphère privée, et surtout dans un des aspects les plus valorisants du rôle qu'elles jouent à la maison, celui d'éducatrice de leurs enfants. Toutes les mères concernées ne manifestent d'ailleurs aucune frustration quant au fait de réduire leur temps de travail, d'arrêter un temps de travailler voire de changer de métier (contrairement à d'autres mères contraintes de réduire leur activité professionnelle et de passer plus de temps à la maison rencontrées par Séverine Gojard⁴⁰) parce qu'elles se concentrent sur les dimensions éducatives de leur rôle de mère, socialement plus favorisées et valorisantes que les tâches ménagères qui occupent souvent une bonne partie du temps des mères au foyer. Certaines témoignant d'insatisfactions envers leur situation professionnelle, on peut alors se demander si leur fort investissement dans leur rôle de mère, et surtout dans les dimensions éducatives de leur rôle de mère, n'est pas parfois un moyen de se revaloriser face à une carrière professionnelle qui les déçoit.

³⁶ Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévôt, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 308.

³⁷ Thibaut De Saint Pol et Mathilde Bouchardon, « Le temps consacré aux activités parentales », *Études et résultats*, n°841, 2013

³⁸ Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note INSEE*, n°996, 2004.

³⁹ Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévôt, « Le "métier d'enfant"... », *op. cit.*, p. 307.

⁴⁰ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, *op. cit.*

2. De fortes anxiétés concernant la scolarité des enfants

Selon Mme Brally, le déclenchement de son cancer lui a « permis de relativiser », de ne « plus [se] prendre la tête pour certaines choses » et tout particulièrement sur les notes de ses enfants. « Par rapport aux notes, j'ai lâché prise, mais complètement. C'est pas grave. C'est que des notes ! » raconte-t-elle. Elle estime que désormais elle « stresse moins » ses enfants, et que, pour cela, sa maladie « a été un mal pour un bien ». Les fortes préoccupations des parents de HPI concernant le fait d'être de « bons » parents ou le « bon » développement de leurs enfants qui les poussent à se rendre très disponibles pour eux peuvent être reliées à une autre de leur forte inquiétude : celles que leurs enfants « réussissent » scolairement et que leur scolarité leur permette d'accéder à un métier qu'ils aiment tout en les mettant à l'abri de la précarité, du chômage et en leur garantissant un niveau de vie confortable. Si l'importance croissante prise par la scolarité dans le destin social des individus, associée à l'essor du chômage de masse a entraîné, d'un bout à l'autre de l'espace social, une hausse de l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants et dans leur travail scolaire⁴¹, c'est parce qu'il a fait naître chez eux le sentiment de la nécessité des diplômes et donc d'une certaine « réussite » scolaire de leurs enfants. Ces inquiétudes paraissent toutefois, encore une fois, particulièrement exacerbées chez les parents de « surdoués ». Tout d'abord parce qu'ils sont nombreux à avoir eu une scolarité qu'ils estiment insatisfaisante. Mme Gamblin garde un souvenir douloureux de son passage au collège où « ç'a été une catastrophe », perturbée d'avoir quitté la petite école primaire où enseignaient ses deux parents puis par le divorce de ses derniers. Mme Lambert regrette *a posteriori* de n'avoir pas poursuivi ses études au-delà de son DEUG de droit « par manque de confiance en [elle] » au point d'avoir à plusieurs reprises envisagé de reprendre des études. Certains parents rencontrés sont déçus de leur scolarité parce qu'ils ont connu des redoublements, des réorientations, des difficultés, comme Mme Duval qui a mis 4 ans lieu de 2 pour avoir son DEUG d'allemand. D'autres, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, parce qu'ils n'ont pas pu accéder à des titres scolaires significatifs ou aux titres scolaires qu'ils espéraient. Ou parce que leurs titres scolaires, une fois obtenus, n'ont pas eu l'effet qu'ils escomptaient ou auquel ils pouvaient s'attendre notamment en termes d'accès à des positions professionnelles. Mme Petit, titulaire d'un DEUG en histoire et sociologie, a repris des études ne parvenant pas à trouver un travail en CDI à son retour du Mexique. Elle a obtenu une licence professionnelle puis un Master en coordination de projet. À l'image de cette dernière, parce que leur formation initiale ne leur a pas permis d'accéder aux diplômes souhaités ou leur diplôme à des situations professionnelles satisfaisantes, plusieurs des parents rencontrés ont repris par la suite des études. Ils ne sont toutefois pas les seuls. Nous avons en effet été surpris par le nombre de parents rencontrés ayant suivi des formations pour changer de métier parce que celui-ci ne correspondait pas ou plus à leurs aspirations, dispositions ou centre d'intérêt⁴². M. Petit, beau-père de Sacha, était assistant social et est devenu graphiste-concepteur de jeu. Après avoir travaillé dans les ressources humaines, Mme Lambert est devenue AVS. Ces fréquentes réorientations professionnelles et reprises d'études témoignent bien qu'il est également courant

⁴¹ Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents... », *op. cit.*

⁴² Sophie Denave, « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n°1, 2006, p. 85-110.

chez les parents de HPI d'avoir ressenti ou d'éprouver encore de l'insatisfaction envers leur situation professionnelle. Mme Dumont exprime ainsi à plusieurs reprises pendant l'entretien sa « frustration » vis-à-vis de son métier d'enseignante-chercheuse en Génie civil. Si elle dit « adorer » son métier, que ce qu'elle fait « *c'est intéressant* » et avoir « *de la chance d'en être arrivée là* », elle estime ne pas « *parvenir à réussir sa carrière comme ses collègues* », regrette de ne pas avoir « *le grade de prof* » notamment parce que « *malgré la quantité de travail qu'[elle] fai[t] et les idées qu'[elle] [a]* », elle ne parvient pas autant à publier que ses collègues (en lien, affirme-t-elle, avec le fait que contrairement à ses collègues masculins, elle n'a pas « *une petite femme à la maison* » qui la décharge des tâches ménagères et des enfants). Mme Faure déplore d'être « *trop modeste* » et de ne « *pas savoir se vendre, se mettre en avant* » et de ne pas être aussi « *bien payée* » que certains de ses collègues, « *dont elle voit passer la fiche de paie en tant que comptable* », qui « *pourtant n'en foutent pas une !* ». La frustration de ces mères vis-à-vis de leur situation professionnelle apparaît ainsi liée aux inégalités entre hommes et femmes existant dans le monde du travail depuis longtemps démontrées⁴³.

Comme nous l'avons également vu dans le premier chapitre, les parents de « surdoués » retirent de ces parcours scolaires et/ou professionnels relativement « décevants » à leurs yeux de la *méfiance* envers les titres scolaires. Ils en retirent plus largement de la *méfiance* envers l'école⁴⁴. Pour ceux qui n'ont pas pu accéder aux positions sociales qu'ils espéraient avec leurs diplômes, les titres scolaires revêtent un caractère trompeur quant à leur valeur véritable. Pour ceux qui n'ont pas pu obtenir les diplômes qu'ils souhaitaient, les évaluations et titres scolaires ne donnent pas toujours une image juste de l'« intelligence » individuelle. Ces derniers ont soit le sentiment d'une incapacité de l'école à assurer la « réussite » de ceux qui, malgré une certaine inadaptation au système scolaire, manifestent un goût d'apprendre et/ou des « capacités intellectuelles », soit le sentiment d'une incapacité de l'école à assurer la « réussite » de tous à la hauteur de leurs « (hautes) potentialités ». Plusieurs parents, y compris ceux qui ont obtenu des diplômes du supérieur, reprochent à l'école de ne pas avoir été suffisamment intéressante ou encore de ne pas les avoir suffisamment motivés à travailler. Plusieurs d'entre eux, dont ceux qui ont repris des études, reprochent aussi à l'école de ne pas avoir su les aider à trouver leur voie, de ne pas avoir su les conduire à la situation professionnelle qui leur convenait, à découvrir leur véritable passion. C'est le cas notamment de Mme Brally, qui explique avoir « *énormément de regrets* », être « *très frustrée* » de sa scolarité, parce que l'école n'a pas su être suffisamment intéressante pour la pousser à faire davantage d'efforts et ne lui a pas permis de trouver sa vocation (la fiscalité), qu'elle n'a découvert que plus tard. Mme Lacroix regrette de ne pas avoir été correctement orientée puisque souhaitant intégrer une filière artistique elle s'est retrouvée « *à faire un BEP couture [...] avec des vieilles couturières acariâtres, avec qui ça s'est pas très bien passé* », avant d'entrer à l'école des beaux-arts. Mme Petit blâme l'école de son manque de travail puisqu'elle « *ne comprenait pas pourquoi elle faisait plein de choses qu'elle faisait en classe* ». Mme Serpentine est convaincue que si elle et son mari ont rencontré

⁴³ Dominique Meurs, *Hommes/Femmes. Une impossible égalité professionnelle ?* Rue d'Ulm, coll. « CEPREMAP », 2014.

⁴⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p. 226-238.

des difficultés à l'école (ils ont tous les deux redoublé des classes) c'est parce qu'ils pensent qu'ils étaient tous les deux EIP et qu'à l'« époque on se posait moins de questions », on détectait et aidait moins les enfants « précoces ».

Si les parents d'enfant « à haut potentiel » sont en proie à de vives inquiétudes quant à la scolarité de leurs enfants (et aux conséquences qu'aura celle-ci sur leur futur professionnel et social) c'est donc parce qu'ils éprouvent souvent de la *méfiance* vis-à-vis du système scolaire. C'est également parce qu'ils éprouvent souvent de la *défiance* à l'égard de la *forme scolaire* d'éducation⁴⁵. Notre enquête montre, comme celle de Wilfried Lignier que les griefs des parents à l'encontre des pratiques pédagogiques des enseignants, des contenus d'enseignements ou encore des relations que l'école entretient avec les familles sont légion dans les familles de « surdoués ». Même si, comme nous le verrons dans la troisième partie de cette thèse, ils ne formulent pas les mêmes critiques en lien avec leur trajectoire et position sociale. Un fondement essentiel de la contestation de l'école est à rechercher du côté du sentiment persistant de ces parents, en relation avec le fait qu'ils sont pour certains eux-mêmes dans le milieu éducatif et plus généralement disposent de nombreuses ressources culturelles, qu'ils pourraient faire mieux que les enseignants de leurs enfants. Pour les parents EIP, la forme domestique d'éducation est régulièrement plus légitime que la forme scolaire d'éducation. M. et Mme Meyer ont d'ailleurs choisi de déscolariser un temps certains de leurs enfants pour les instruire à la maison.

Nombreux sont les parents interrogés qui estiment avoir rencontré les mêmes difficultés durant leur parcours scolaire que les HPI rencontrent à l'école selon les discours des professionnels de la « précocité intellectuelle ». Nombreux sont les parents enquêtés qui reprochent au curriculum scolaire ce qui est à l'origine des difficultés des HPI selon les discours des professionnels du « haut potentiel ». On peut donc se demander si l'intériorisation de ces discours par les parents de HPI est ce qui les pousse à juger le système scolaire défaillant ou encore à considérer, rétrospectivement, qu'ils ont rencontré certaines difficultés particulières à l'école et à juger leur scolarité décevante. Ou encore si leur souci (pendant l'entretien comme dans leur quotidien plus général) que leurs familles correspondent à cette description de l'EIP les conduit à accentuer les difficultés qu'ils auraient rencontrées pendant leur scolarité et les reproches qu'ils adressent au système scolaire. Tous les parents rencontrés n'ont toutefois pas décrit leur parcours scolaire comme ayant été (en partie ou totalement) insatisfaisant. Et plutôt rares sont finalement ceux ayant laissé entendre que leur propre parcours scolaire se serait mal passé parce qu'ils seraient eux-mêmes EIP (ou rencontreraient les difficultés typiques des HPI). Il semble donc que ce soit plutôt la *méfiance*, mais également la *défiance* qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'école et des titres scolaires du fait principalement de la frustration qu'ils ressentent vis-à-vis leur propre parcours scolaire et/ou professionnel qui n'a pas été à la hauteur de leurs attentes qui explique leur recours à cette mesure de l'« intelligence » alternative à celle, dominante, de l'école que sont les tests d'« intelligence » et à ces principes et moyens éducatifs alternatifs à ceux que propose ou impose l'institution scolaire que constitue le médico-psychologique. Ainsi que leur investissement dans cette figure de l'enfant « surdoué »

⁴⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 238-245.

« vulnérable scolairement », dont le « fort potentiel » et la curiosité intellectuels n'est pas toujours « bien exploités » à l'école et qui éprouve souvent du mal être en classe. Comme l'analyse Wilfried Lignier, la catégorisation de « haut potentiel » ne prend pas seulement sens en lien avec une méfiance parentale envers les titres scolaires (comme nous l'avons vu dans le premier chapitre), mais également en lien avec une méfiance parentale plus générale envers l'école et une défiance vis-à-vis de la socialisation scolaire⁴⁶.

IV. Rationaliser sa vie familiale et ses pratiques éducatives afin que les enfants atteignent l'« excellence »

1. Viser l'« excellence »

Le regard parfois sévère que les parents rencontrés portent sur leur scolarité et la déception qu'ils ressentent quelquefois vis-à-vis de leur situation professionnelle trahit déjà leur haut niveau d'aspiration. S'ils paraissent particulièrement inquiets du « bon » développement de leurs enfants, du « bon » déroulement de leur scolarité et d'être de « bons » parents, mais aussi les surveillent de (très) près et s'informent si fortement sur le développement, la psychologie ou l'éducation de l'enfant, ce n'est donc pas uniquement en raison de difficultés qu'ils ont eux-mêmes rencontrées. C'est aussi parce qu'ils aspirent à l'« excellence » pour leurs enfants. On ne saurait en effet démêler chez eux *vives incertitudes éducatives* et *élitisme*.

Comme les parents d'élèves de l'école de danse de l'Opéra de Paris, les parents d'EIP considèrent que c'est de leur responsabilité de faire en sorte que leur enfant devienne quelqu'un⁴⁷. Ils nourrissent tout d'abord des ambitions élevées envers la scolarité de leurs enfants. Nous avons déjà souligné plus haut que le fait que l'école soit devenue historiquement incontournable a engendré chez tous les parents une anxiété de la « réussite » scolaire. Mais la sociologie a depuis longtemps montré que si toutes les familles veulent voir leurs enfants « réussir » à l'école, y compris les familles populaires qui sont souvent soupçonnées d'être indifférentes à la scolarité de leurs enfants⁴⁸, les ambitions scolaires ne sont pas les mêmes d'un bout de l'espace social à l'autre. Les parents de « surdoués » conçoivent pour la large majorité d'entre eux (très) difficilement que leurs enfants ne performant pas en classe face aux exercices et évaluations scolaires et n'accumulent pas les « (très) bons » résultats scolaires. Malgré une « réussite » scolaire incontestable de leurs enfants, Mmes Dumont et Brally s'inquiètent que leurs enfants n'aient pas d'assez « bons » résultats à leurs yeux. Mmes Meyer et Gilbert regrettent quant à elles que leur fille cadette ne se « *soucie pas assez de leurs notes* » ou de faire leur travail scolaire bien en avance. Mme Lambert revient à plusieurs reprises pendant l'entretien sur son inquiétude de ne « *quasiment jamais voir Romane travailler* » que ce soit pour l'école ou pour son cours de piano (où elle est pourtant, là aussi, « *dans les premières* »).

⁴⁶ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 226-249.

⁴⁷ Joël Laillier, « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, n°2, 2011, p. 59-83, p. 76.

⁴⁸ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit. ; Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, « Éducation et société », 2012.

Les parents de « surdoués » imaginent par ailleurs pour la large majorité d'entre eux (très) difficilement que leurs enfants ne fassent pas de longues études supérieures dans des filières sélectives et prestigieuses malgré la *méfiance* et la *défiance* qu'ils éprouvent parfois envers le système scolaire. Mme Riva commence par déclarer pendant l'entretien qu'elle ne voit aucun inconvénient à ce que ses filles ne fassent pas de grandes études comme elle, qu'elles n'aient pas elles aussi un doctorat, qu'elles arrêtent l'école en troisième pour poursuivre une formation professionnalisante courte qui les mènera à un métier manuel. Ses propos sont toutefois immédiatement nuancés à la fois par une moue de M. Riva qui semble remettre en question les propos de sa compagne, puis par elle-même qui ajoute qu'elle aurait probablement « *les boules* » si ses filles ne veulent pas au moins passer le bac.

Les parents de HPI ayant pour la plupart des situations professionnelles stables et « confortables » et n'étant donc pas concernés par les mêmes difficultés que les parents de milieux populaires les plus précaires, l'avenir ne leur apparaît pas, comme à ces derniers, comme « aléatoire », « imprévisible » et « non maîtrisable ». Il est donc facile pour eux d'envisager pour leurs enfants des études longues, rentables sur le long terme et qui impliquent une entrée tardive et lointaine sur le marché du travail. Par ailleurs, ayant été longuement scolarisés, voire étant membres du système scolaire, ils ne rencontrent aucune difficulté à appréhender ce que peuvent faire et apprendre les élèves dans des filières générales ainsi que leurs débouchés. Mais surtout leur bonne connaissance du système scolaire et du phénomène de la dévaluation des diplômes fait qu'ils ont davantage conscience que toutes les filières scolaires ne se valent pas scolairement et socialement, qu'il est nécessaire d'aller de plus en plus loin à l'école, de fréquenter des filières scolaires sélectives pour non seulement obtenir des qualifications qui protègent du chômage, mais accéder à des postes bien rémunérés, « intéressants », valorisants. Parce qu'elle estime qu'« *en France, plus qu'ailleurs, les diplômes c'est important* », Mme Lambert souhaite que Romane fasse des études comme son frère aîné qui est diplômé de l'école nationale d'aviation. Pour « *qu'ils arrivent à faire ce qu'ils aiment* », pour « *qu'ils fassent ce qu'ils souhaitent faire plus tard dans leur vie professionnelle* », M. Gréaux et Mme Chaize espèrent ainsi que Maël et Adeline « *durent le plus longtemps possible à l'école* ». Parce que Mme Brun, enseignante-chercheuse en sociologie, pense qu'« *aujourd'hui il faut le bac. Que ça soit un bac pro, technique ou un bac général. C'est ce qui permet de faire des trucs* », elle a non seulement toujours dit cela à ses enfants et s'est donné comme objectif que ses enfants décrochent au moins ce diplôme. Peut également jouer derrière les fortes ambitions scolaires des parents de « surdoués », le principe de « *faire de nécessité vertu* » que mettent en évidence Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui poussent les êtres sociaux à désirer ce qu'ils ont de fortes chances d'obtenir, l'inévitable et, symétriquement, à refuser ce qu'il leur est refusé et qui permet cet ajustement spontané, sans calcul, que l'on observe entre les espérances ou aspirations subjectives des individus et leurs chances objectives⁴⁹. Si les parents de « surdoués » nourrissent d'importantes ambitions scolaires pour leurs enfants, c'est probablement parce que, fortement dotés en capitaux économique et culturel, ils ont de fortes chances de voir leurs souhaits réalisés. C'est aussi parce que, ayant pour la plupart « réussi » scolairement, il est normal pour eux d'« exceller » en classe.

⁴⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit.

Mme Lambert explique ainsi que n'ayant elle-même jamais rencontré de difficulté à l'école, son fils aîné ayant obtenu son bac scientifique avec mention « *très facilement* », ayant ensuite fait « *maths sup et maths spé par facilité* » et « *sans travailler* » puis intégré et obtenu son diplôme de l'école nationale de l'aviation civile « *aisément* », il est pour elle « évident » de « réussir » à satisfaire aux exigences scolaires « *assez facilement* ». Et que c'est sa prise d'information sur les EIP et surtout son emploi en tant qu'AVS au sein d'une ULIS dans un collège REP qui lui ont fait comprendre que « *réussir* » n'était « *pas toujours si simple* ». Si les parents de « surdoués » veulent voir leurs enfants faire de longues études supérieures dans des filières sélectives et prestigieuses, c'est aussi parce qu'ils aspirent (comme beaucoup de parents) à ce que leurs enfants « réussissent » scolairement et socialement au moins aussi bien qu'eux. Certains d'entre eux attendent d'ailleurs d'autant plus de la scolarité leurs enfants qu'ils ne sont, malgré parfois une certaine « réussite » scolaire et sociale, pas entièrement satisfaits de leur propre parcours scolaire ou professionnel. Ils aspirent à ce que leurs enfants assouvissent leurs ambitions d'« *excellence* » qu'ils n'ont eux-mêmes pas pu satisfaire. Certains sont dans une trajectoire d'ascension sociale qu'ils souhaitent voir leurs enfants poursuivre via l'école. M. et Mme Zérouala, respectivement frigoriste et assistante maternelle, et tous deux titulaires d'un diplôme de technicien de niveau bac, alors que leurs propres parents n'ont pas fait d'études, ont beaucoup « sacrifié » pour s'élever socialement. Mme Zérouala, comme on l'a vu dans la précédente partie, a repris des études sur le tard. Ils ont surtout quitté la région lyonnaise d'où ils sont originaires et où réside l'ensemble de leur famille de laquelle ils sont très proches pour s'installer à la frontière suisse pour que M. Zérouala puisse travailler dans la région genevoise et avoir un salaire plus élevé. Alors que, malgré cela, leurs revenus demeurent modestes (parce qu'ils ont trois enfants et que Mme Zérouala est en congé maternité au moment de l'entretien) (ils vivent dans un HLM), ils envisagent au moment de l'entretien de scolariser Maryam dans une école privée à Genève. Preuve qu'ils placent beaucoup d'attentes dans la scolarité de leurs enfants. Dans d'autres familles rencontrées appartenant au haut de la hiérarchie sociale depuis plusieurs générations, les parents, qui ont suivi de longues études prestigieuses comme souvent l'ensemble de leur entourage, considèrent que suivre de longues études est logique, et n'envisagent même pas sérieusement pour leurs enfants des études courtes. C'est ainsi le cas dans la famille Lachimet, où M. et Mme Lachimet sont tous deux diplômés d'une grande école de commerce, dont les pères étaient respectivement diplômés de HEC et de Polytechnique, et où la grand-mère maternelle est diplômée de Science Po. Le fait que, dans cette famille, le fils aîné soit entré dans une école de commerce post-bac sans passer par une classe préparatoire constitue d'ailleurs une « *petite déception* ». Mme Dumont, titulaire d'un diplôme d'ingénieure et d'un doctorat en Génie civil, enseignante-chercheuse en Génie civil, a grandi dans une famille où « *on ne pouvait pas ne pas faire science* » et où « *ce n'était pas imaginable de s'arrêter avant le bac+5 !* ». Parce que son père était titulaire d'un doctorat en chimie organique et a été enseignant-chercheur (non titulaire) à l'université, que sa mère avait réalisé des études de pharmacie et a tenu un temps, avec son mari, un laboratoire d'analyse médicale, et qu'« *il y a beaucoup de polytechniciens et de médecins dans sa famille* ». Mais aussi parce que son père se montrait très ambitieux et donc très exigeant envers sa scolarité et celle de ses frères. « *Y'avait trop de pression !* », « *Mon père était extrêmement attaché aux résultats scolaires et extrêmement coléreux par rapport à ça* », « *Quand ça lui plaisait pas il refusait de signer le carnet scolaire* », « *Il a eu beaucoup d'injonctions à avoir des bonnes*

notes, à être premier de classe », explique-t-elle. Son père lui ayant d'ailleurs imposé de faire une seconde C, elle a dû redoubler sa 3^e bien qu'autorisée à passer en seconde, parce qu'elle n'avait pas suffisamment de bonnes notes pour satisfaire à l'exigence de son père. Par ambition, son père a d'autre part quitté sa mère, parce qu'après avoir arrêté leur laboratoire d'analyse médicale elle s'était « repliée sur les tâches familiales », alors qu'« il considérait qu'il avait épousé quelqu'un qui avait fait des études et qui devait avoir un poste élevé. » Bien que Mme Dumont critique la « pression » que mettait son père sur sa scolarité, elle a hérité son ambition scolaire. Elle explique en effet pendant son entretien que c'est « pour [elle] difficile d'imaginer que [ses] enfants ne fassent pas d'études », qu'elle s'est « souvent demandée “comment [elle] [va] faire ?” si [s]es enfants ne font pas d'études alors que ça fait partie de [s]es valeurs ». Elle déclare que si un de ses enfants fait plusieurs années de fac et que « ça se passe pas bien » et « finit par aller travailler chez McDo », elle sera « frustrée » et se dira qu'elle et son mari ont « raté quelque chose. » Elle s'inquiète que sa fille ne sache pas ce qu'elle veut faire plus tard parce « quand on ne sait pas ce qu'on veut faire, je ne vois pas comment on peut être motivé pour les études » et apparaît déçue que, n'ayant pas d'excellentes notes en première, cette dernière « ne pourra probablement pas entrer en classe préparatoire ou faire un IUT où la sélection est vachement élevée maintenant » à l'issue de son bac et « fera sûrement la fac ». Comme Mme Dumont, plusieurs parents d'EIP tiennent (également) leur sens de l'« excellence » scolaire de leurs propres parents. Mme Prévost estime que la « philosophie » de ses parents, qu'elle résume par « travaille d'abord et tu profiteras après », a déteint sur elle. Mme Maconnet est attentive à féliciter ses enfants de leurs bons résultats scolaires parce qu'elle se souvient que « même quand vous aviez que des A », pour son père « vous auriez toujours pu faire mieux » et qu'elle trouvait cela « pesant ». Malgré tout elle surveille de près les résultats scolaires de sa fille et son fils, allant jusqu'à scanner chacun de leur bulletin de maternelle et primaire pour garder une trace de ceux-ci puisqu'ils doivent les retourner à l'école une fois signés. Elle est en mesure pendant l'entretien d'énoncer avec précision le nombre et le nom des items où Paul a eu un vert ou un orange au CE1.

Pendant l'entretien, Mme Maconnet met en lien l'exigence de son père avec la scolarité « brillante » de ce dernier. Elle raconte qu'il a sauté une classe en primaire et que son instituteur avait insisté auprès de ses grands-parents pour qu'il fasse des études, ce qui lui a permis de devenir enseignant-chercheur en physique. Elle pense que si sa mère n'a quant à elle eu « qu'un petit diplôme de comptabilité », c'est parce qu'elle est issue d'une famille plus précaire. Elle estime en effet qu'elle aurait eu les « capacités » de poursuivre plus loin à l'école, elle qu'elle décrit par ailleurs comme une femme « cultivée » qui « va à l'Université tout âge à Lyon », qui « fait de l'anglais et parle très bien l'anglais », qui « si on avait un truc à lui demander en français, était super forte » et qui « connaît tout plein de trucs au niveau de l'histoire ». Comme Mme Maconnet, nombreux sont les parents enquêtés qui décrivent leurs parents comme des personnes très « intelligentes » et très cultivées. Et qui, ayant tendance à survaloriser les « capacités intellectuelles » de leurs parents, ont tendance du même coup à leur trouver des excuses quand ils n'ont pas suivi de longues études. Mme Gilbert considère que son père est « un surdoué pur et dur ! » parce qu'il lui a raconté que « quand il était petit, il savait faire les exercices à l'école, connaissait les réponses, mais ne voulait pas s'embêter à écrire donc il avait 0/20 le lendemain à l'école. » Elle estime qu'il a eu « un parcours de surdoué assez

typique qui a pas eu conscience de ses capacités au départ » : dessinateur technique au début, il a fini ingénieur en Génie civil qu'après avoir repris ses études. Mme Riva pense que son père qui « *avait 19 et 18 en maths et en physique* » en Terminale aurait pu faire des études « *brillantes* » s'il n'avait pas loupé le bac à cause du français. Mme Rabelin décrit ses deux parents comme « *des gens brillants* » qui aurait pu aller beaucoup plus loin s'ils étaient issus d'un milieu moins modeste puisqu'ils « *ont beaucoup appris de choses seuls* », en « *autodidactes* ». Comme on l'a vu plus haut, certains parents rencontrés font preuve de déception à l'égard de leur propre scolarité parce qu'ils estiment qu'ils ont été eux aussi empêchés d'avoir un parcours scolaire à la hauteur de leurs « *capacités intellectuelles* ». Nombreux sont les parents enquêtés qui se décrivent ainsi eux-mêmes comme des personnes « *brillantes* » ou « *très intellectuelles* » (même si pas toujours très « *scolaires* »). Mme Lambert se dépeint comme quelqu'un « *sans arrêt en train de [se] poser des questions* » et de « *réfléchir* », qui a « *besoin de nourriture intellectuelle* », qui « *intellectualise beaucoup* » et pour qui « *l'intellectualisation va de soi* », « *est une échappatoire* » « *un plaisir* ». Si elle « *[s]* » épanoui[t] vraiment » dans son nouveau métier d'AVS c'est aussi parce qu'il lui permet de revoir tous les programmes scolaires. M. Lacroix explique que sa sœur aînée, âgée de 2 ans de plus que lui, « *avait entrepris en revenant de l'école de jouer à la maîtresse avec lui* » et lui « *avait appris à lire et à écrire* ». Si bien que, quand il est entré en « *section enfantine* » dans la classe unique de l'école de son village, il savait lire et écrire et « *répondait aux questions des CP* » et que son enseignant a décidé de le passer au CP au bout d'un mois. Se retrouvant en classe à « *surpasser* » des enfants 2 ans plus âgés que lui, il a rapidement constitué une image de lui-même de « *petit génie de l'école primaire* ». Mme Rabelin se décrit comme ayant « *toujours été une élève studieuse* » « *toujours dans la tête de classe* », et décrit son mari comme ayant « *un petit peu le même profil que [s]on fils précocé* ». Elle raconte qu'ils ont tous les deux « *vécu l'école, avec beaucoup de souffrance* » parce que « *l'école est vraiment faite pour les gens moyens. Et que quand vous êtes brillant, que vous êtes bosseur ou que vous avez un don, finalement personne ne s'occupe de vous* », parce que « *que ce soit [s]on mari ou [elle], [ils] [ont] des souvenirs de s'être ennuyé à l'école à attendre que les autres veuillent bien se mettre à travailler quoi !* », ont connu « *cette souffrance à se dire "p'tain, à un moment, moi j'aimerais que ça aille plus vite parce que moi j'ai envie quoi !"* » Il est possible que les souvenirs des parents interrogés sur leur famille ou leur propre parcours scolaire fassent l'objet d'une reconstitution *a posteriori* et qu'ils exagèrent leur propre « *excellence* » scolaire, intellectuelle ou culturelle ou celle de leurs parents (voire parfois d'autres membres de leur famille). Cette distorsion potentielle entre les représentations et le discours des enquêtés et la réalité est toutefois peu importante. Le fait qu'ils se représentent les membres de leur propre famille avant tout comme des personnes « *brillantes* », qu'ils choisissent de mettre en avant leur propre « *excellence* » au moment de l'entretien où il leur était demandé de se décrire, autrement dit, leur propension à lire et relire leur histoire personnelle et familiale à l'aune des « *capacités intellectuelles supérieures* » révèle l'importance que ces dimensions revêtent pour eux. Mais aussi qu'ils aspirent à une « *excellence* » *intellectuelle et culturelle* au-delà d'une « *excellence* » *scolaire*. Si les parents de « *surdoués* » nourrissent des ambitions élevées à l'égard de la scolarité de leurs enfants, c'est parce qu'il s'agit dès lors aussi souvent pour eux d'être à la hauteur ce qu'ils présentent et se représentent comme un *héritage familial glorieux*. Et ce d'autant plus lorsque, ayant fait davantage d'études que leurs parents, ils retirent de leurs

histoires familiales que les études sont une chance dont les générations précédentes n'ont pas toujours pu bénéficier. À l'image, Mme Lacroix, qui sait très peu de choses sur la scolarité de sa mère parce que cette dernière « *refusait d'en parler* » « *par honte* », qui pense que si sa mère s'énervait facilement au moment des devoirs c'est parce qu'« *elle se sentait tout de suite démunie par ses manques* » et qui apparaît avoir hérité de ses parents l'idée que ne pas faire des études, manquer de certaines compétences et connaissances, transmises dans le cadre scolaire, est stigmatisant.

Les parents de « surdoués » se caractérisent ainsi par leur *sens de l'« excellence » scolaire* mais aussi également par une forme d'« *élitisme* » *culturel et intellectuel*. Mme Gilbert accorde beaucoup d'importance à la maîtrise de la langue française. Elle critique à un moment de l'entretien les enseignants du collège d'une de ses filles qu'elle a rencontrés lors de la réunion de rentrée parce qu'« *y'en avait pas un qui s'exprimait correctement en français !* » Elle raconte également avoir pensé à l'occasion d'une autre réunion parent-professeur où une mère d'élève avait dit « *Je suis la maman à Loris* » au lieu de « *Je suis la maman DE Loris* », « *Eh ben, le gamin il est mal barré !* » Elle déclare « *Pour moi c'est vraiment une marque de médiocrité que de dire le "A" au lieu du "DE"* » et reprendre systématiquement ses filles sur cette erreur de français. La maîtrise de la langue anglaise ayant été importante dans ses études en école de commerce et dans son métier, Mme Lachimet a beaucoup suivi ses enfants quand ils ont commencé à apprendre des langues étrangères à l'école et leur a fait effectuer à tous les 3 plusieurs séjours linguistiques. Les parents rencontrés veulent voir leurs enfants être et devenir des individus (très) « cultivés », qui se distinguent par leur solide maîtrise des connaissances et compétences culturelles légitimes. Ils sont en effet convaincus que cela favorisera leur chance de « réussir » à l'école puis d'accéder à certains métiers et à un certain statut social, conscients, comme l'a depuis longtemps montré Pierre Bourdieu, que cela est un moyen de distinction important⁵⁰. Les processus de socialisation scolaire et familiale dont ils ont fait l'objet ne leur ont pas seulement transmis l'importance de la « culture générale », mais également un goût pour la connaissance et le fait de se cultiver en général, indépendamment de leur rentabilité sur la scène scolaire et plus largement sociale. Mme Rabelin a « *toujours voulu faire de la recherche* » et adore son métier d'enseignante-chercheuse en dentaire en lien, sans aucun doute, avec l'éducation qu'elle a reçue de ses parents qu'elle décrit comme des autodidactes toujours en train d'apprendre des choses. Comme eux, elle propose de nombreuses sorties culturelles à ses enfants dans l'optique de leur transmettre à son tour une forte appétence pour l'acquisition de savoir culturel. Elle déclare ainsi qu'« *[elle] trouve génial* » de voir ses enfants « *apprendre deux-trois notions* » quand ils vont aux musées, qu'ils se souviennent des musées qu'ils ont visités ensemble, qu'ils veulent y retourner.

Toujours en raison de ces indissociables soucis de distinction, d'« excellence » et de transmission d'une forte appétence pour la culture, la large majorité des parents rencontrés souhaitent que leurs enfants soient et deviennent des individus « culturellement actifs » qui ont, comme eux, des activités culturelles (au sens large du terme) en grand nombre. Mme Faure souhaitait, et pense être parvenue à « *ouvrir ses enfants à la culture* » pour qu'ils puissent

⁵⁰ Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de Minuit, 1979.

« s'éveiller », témoigner « d'une ouverture d'esprit », « parce qu'il y a des choses qui peuvent se révéler ». Ayant eu « toujours peur qu'ils passent à côté de quelque chose », dès qu'ils exprimaient une envie pour une activité culturelle, elle a cherché à développer cela. Bien qu'elle ne soit elle-même pas du tout attirée par les animaux, bien qu'elle craigne même les chevaux, sa fille Louisa aimant beaucoup les poneys, elle l'a inscrite ainsi à un cours d'équitation. Elle « voulai[t] qu'ils sachent faire du ski, qu'ils sachent nager... Le maximum de chose, quoi ! » Mais on constate que beaucoup des activités culturelles qu'elle fait faire à ses enfants tournent autour de l'univers de la danse et de la musique. Louisa et Mathurin pratiquent tous les deux la danse, au Conservatoire de Lyon pour Mathurin. L'année de l'entretien, Mme Faure a pris avec Mathurin un abonnement à la Maison de la danse ainsi qu'à l'Auditorium de Lyon. Ils ont aussi assisté à un Opéra, où une cousine de Mathurin chantait. Cette prédominance des loisirs culturels liés à la danse et à la musique est alors à relier avec le fait que Mme Faure a reçu une forte socialisation aux activités musicales et artistiques. Son père était pianiste. Adolescente, elle a été membre de la maîtrise de l'Opéra de Lyon (ce qui implique qu'elle avait « chaque soir des cours de solfège, des cours de chant » et participait « aux représentations des spectacles le soir ou le week-end »). Elle a aussi suivi le conservatoire de musique, en piano et en danse. M. et Mme Serpentine étant de grands sportifs, ils ont depuis toujours effectué beaucoup d'activités sportives avec leurs enfants et notamment du bateau et de la plongée lors de leurs fréquents séjours en Corse où les parents de M. Serpentine passent leur retraite, et beaucoup de tennis, grâce notamment au cours de tennis qu'ils possèdent chez eux.

Si une *ambition culturelle et scolaire* apparaît se retrouver dans l'ensemble des familles de « surdoués », quelques-unes témoignent de *sens de l'« excellence »* plus spécifiques. C'est le cas de la famille Serpentine. M. Serpentine est architecte. Il a repris l'entreprise de son père qui était lui-même architecte. Mme Serpentine travaille comme assistante de gestion dans l'entreprise de son mari dont les locaux sont accolés à la maison familiale. Il n'est donc pas surprenant que cette famille, qui gravite autour du métier d'architecte du père, valorise très fortement une forme d'« excellence » créative, mais aussi logique. Que Mme Serpentine oppose d'ailleurs à une « intelligence » purement scolaire qu'elle dénigre. Elle déclare en effet pendant l'entretien qu'elle « pense pas que les enseignants ça soit des gens précoces à la base. Ce sont des gens qui ont bien marché à l'école, qui ont une mémoire très séquentielle, et cetera, qui marchent bien, quoi. » Elle explique par ailleurs que son mari a rencontré d'importantes difficultés à l'école, obtenant son bac avec peine, alors qu'elle estime qu'il est « quand même un génie », avec « un cerveau hors norme ». Elle nous montrera pendant l'entretien avec fierté le tableau de peinture que sa fille Adèle âgée de 11 ans a réalisé sur une grande toile qu'elle a affichée dans les locaux de l'entreprise destinés à recevoir du public tout en rapportant les commentaires élogieux que le tableau a reçus. Elle vante aussi ce que ses enfants parviennent à créer grâce à des logiciels et jeux vidéo. Ou encore le fait qu'Antonin bricole beaucoup et soit capable de démonter et remonter des voitures télécommandées.

D'une famille d'EIP à une autre, selon ce qui est important pour les parents, ceux-ci ne vont pas aspirer exactement à la même chose pour leurs enfants. La troisième partie de la thèse sera l'occasion de montrer des liens entre les ambitions des parents et leurs caractéristiques sociales. Mais par-delà cette diversité, on retrouve un point commun dans l'ensemble des

familles de « surdoués » : les aspirations des parents sont élevées dans les domaines qui font sens pour eux. De tous, on peut dire qu'ils aspirent à une « excellence » sociale. Comme déjà souligné plus haut, en amont et en aval du diagnostic de « précocité intellectuelle » de leurs enfants, les parents rencontrés ont ressenti le besoin de s'informer sur la question du « surdouement ». Ils ont alors reconnu leurs enfants dans les descriptions des HPI. Au fur et à mesure qu'ils découvraient celles-ci, ils se sont également mis à voir dans certains événements passés ou présents de la vie de leurs enfants, dans certains de leurs traits, dans certaines de leurs performances des illustrations et des preuves de leur « précocité intellectuelle » et de la « soif de connaissance », des « potentialités (notamment intellectuelles) supérieures » qu'engendre le « surdon » d'après les spécialistes de la question. Ils se sont donc mis à les *réinterpréter* sous l'angle de la « précocité » en reprenant la grille de lecture ou d'analyse véhiculée par les discours sur le « haut potentiel ». C'est d'ailleurs ce qui leur permet quand ils décrivent leurs enfants pendant les entretiens de dresser des portraits d'eux plutôt conformes à la figure de l'enfant « surdoué » véhiculée par les « spécialistes » de la « précocité » de l'enfant⁵¹. On pourrait donc penser que les attentes élevées qu'ils ont à l'égard de leurs enfants sont nées de la découverte, grâce à un test d'« intelligence » de la « prédisposition (innée) supérieure » de ces derniers pour tout ce qui est intellectuel ou culturel. Les fortes attentes des parents rencontrés envers la scolarité de leurs enfants peuvent en effet être mises en lien avec le fait qu'ils ont, dans leur esprit, de fortes « potentialités » cognitives ou intellectuelles. Ils sont en effet convaincus que leurs enfants peuvent « arriver à peu près à tout ce qu'ils veulent à l'école » (Mme Meyer), parce qu'ils ont « les capacités de faire des grandes études » (Mme Riva), « ils sont capables de tout » (Mme Vettard).

Mme Vettard. *Alors les notes c'est quelque chose quand même sur lequel on a tendance à un petit peu mettre la pression parce qu'on veut pas... Moi, ce que je trouverais dommage c'est que mes enfants ne puissent pas mettre à profit les capacités qu'ils ont. C'est-à-dire que je leur dis qu'avec les facilités d'apprentissage qu'ils ont c'est pas normal si les leçons ne sont pas sues et que s'ils ramènent une mauvaise note parce que la leçon n'est pas sue, je ne l'accepterais pas.*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Enquêtrice. *Vous accordez beaucoup d'importance à ses notes ?*

Mme Duval. *Bah on est un peu obligé oui ! [Petit rire] Mais de moins en moins finalement. Parce que si vous voulez moi je pensais que mon enfant, vu qu'il est intelligent, il pourrait avoir 20 partout. Mais maintenant j'ai compris que ça servait à rien de se focaliser là-dessus.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

⁵¹ À noter que pendant les entretiens, les parents ne disent pas qu'ils se sont mis, à la suite de leurs informations sur la « précocité intellectuelle », à *réinterpréter a posteriori* les comportements, dispositions de leurs enfants. Ils expliquent plutôt que le diagnostic de « précocité » de leurs enfants et la prise d'information sur la « précocité » leur ont fait « prendre conscience » (de certaines) des « performances étonnantes » de leurs enfants au regard des autres enfants du même âge qu'ils n'avaient pas remarqué sur le moment, parce qu'il s'agissait de leurs premiers enfants, qu'ils n'avaient pas d'autres enfants du même âge que leurs enfants dans leur entourage.

De même, les attentes élevées que les parents rencontrés ont vis-à-vis des performances extrascolaires de leurs enfants dans le domaine des sports ou des arts peuvent être rattachées au fait qu'ils ont une image d'eux comme ayant des « capacités » artistiques ou sportives « supérieures »⁵².

Mme Meyer. *Plusieurs d'entre eux sont très, très doués en musique. Lisenotte, elle est un peu dégoûtante pour les autres c'est-à-dire qu'elle touche un instrument et elle sait en jouer quoi !* [Petit rire] *C'est un peu décourageant ! Bon là elle fait du piano, du violon, de la cithare et elle peut en jouer comme ça... Sa prof de violon pense qu'elle a l'oreille absolue par exemple...*

M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, Grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Mme Lachimet. *Les deux garçons sont quand même assez doués pour beaucoup de choses qu'ils touchent. Dans les sports. Surtout l'aîné, Victor. Tous les sports qu'il a essayés il était quand même vraiment assez doué. Il a commencé la musique tout petit, du piano. Il était assez doué aussi. Bon malheureusement il a arrêté parce que les profs convenaient pas. Après il s'est remis à la guitare classique. Et Lucas a commencé le piano aussi il y a deux ans et demi et il est super doué. Alors c'est peut-être un talent musical aussi.*

M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en M1 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, 3^e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans

Néanmoins, les parents rencontrés n'ont pas attendu le diagnostic de « précocité intellectuelle » de leurs enfants pour les percevoir comme étant « intelligents », voire « plus intelligents » que la moyenne. À partir de leurs récits, on s'aperçoit que, grands scrutateurs du développement de leurs enfants, ils ont observé que, dès bébés, ces derniers étaient capables de compétences et connaissances surprenantes au regard de leur âge ou de leurs camarades. Mme Dumont a ainsi été impressionné par son fils Joannis qui en grande section de maternelle était capable d'additionner les points obtenus en lançant des fléchettes sur une cible ou par sa fille qui, d'après le personnel de crèche, « a su faire la pince un mois et demi avant les autres ! ». Le fait que leurs enfants aient eu ensuite, dès leur entrée à l'école, de « bons » résultats scolaires, pour certains sans beaucoup travailler (comme Lisenotte qui est « brillante sans trop en faire » [Mme Meyer]) ou tout en étant rêveurs en classe (comme Vincent qui « a toujours eu tendance à faire autre chose en classe » [Mme Vettard]) ou aient témoigné d'avance (qu'ils aient notamment su lire avant l'école) a assis cette perception de « supériorité intellectuelle » de leurs enfants. Tout comme certains commentaires des animateurs des activités extrascolaires de leurs

⁵² Wilfried Lignier, « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, vol. 6, n°2, 2015, p. 177-194.

enfants (la professeure de danse d'Aurélié a affirmé à Mme Riva que cette dernière pourrait faire le cours à sa place, son professeur d'aïkido qu'elle ira loin dans la discipline) ou des praticiens médico-psychologiques qu'ils ont consultés (le pédiatre de Maxence, le psychologue ou le pédiatre de Paul, l'hypnothérapeute de Lola ont confirmé à MM. et Mmes Rabelin, Maconnet et Roche que leurs enfants étaient « *très intelligents* »). S'il est difficile de dire si le diagnostic de HPI a fondamentalement changé la vision que les parents ont de leurs enfants et de leurs capacités sans avoir pu interroger les parents avant et après, les entretiens laissent ainsi penser que la certification par un psychologue que leurs enfants « *a plusieurs années d'avance* » ou « *qu'ils sont très au-dessus de la moyenne* » dans tel ou tel domaine n'a fait que confirmer ou tout au plus accentuer leur conviction déjà ancrée de la « supériorité » de leurs enfants. Mme Duval déclare ainsi qu'elle n'a pas eu besoin du test « *pour savoir que Corenthin est intelligent* », Mme Roche, que « *de toute façon, on savait que Lola était intelligente* »⁵³. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, considérer que son enfant est « très intelligent » constitue une condition sociale de possibilité de sa passation d'un test de QI et de sa catégorisation comme étant HPI. Les parents rencontrés n'ont donc pas attendu le diagnostic de EIP de leurs enfants pour aspirer à leur « *excellence* ». L'attention voire l'importance que les parents rencontrés portent aux « aptitudes » de leurs enfants et à leurs « performances hors-normes », l'histoire qu'ils ont construite de leur famille comme se transmettant de génération en génération des « aptitudes intellectuelles supérieures » apparaît plutôt constituer un autre facteur explicatif à leur recours à un test d'« intelligence » pour savoir si leurs enfants sont ou non HPI. Et leur investissement dans cette figure de l'enfant « surdoué » aux « aptitudes supérieures » comme une autre illustration de leur « sens de l'excellence » intériorisé depuis longtemps. Mme Duval regrette que les psychologues qu'elle a rencontrés ne lui aient pas « *clairement expliqué* », que les médias ne lui aient pas clairement fait comprendre que le fait que son fils soit HPI signifie « *que c'est un enfant, entre guillemets, plus intelligent, mais intelligent différemment* », elle qui a longtemps pensé que la « précocité intellectuelle » était synonyme de « *plus intelligent* ». Comme nous l'avons vu dans la première partie de la thèse, dans la littérature savante et profane, les enfants dont le QI est élevé sont décrits comme des êtres non pas « supérieurs », mais « différents » aux autres notamment du fait d'un « fonctionnement intellectuel » qui serait, lui aussi, « spécifique » sans être « supérieur »⁵⁴. Mais lorsque l'on regarde de plus près ces « particularités », on constate que ce sont plutôt des différences « positives » qui constituent un avantage pour qui vise l'« excellence ». L'enfant « précoce » serait (en cohérence avec ce qualificatif) « en avance » sur les autres enfants ou plus « rapide » qu'eux. Il marcherait, parlerait, apprendrait notamment à lire plus tôt. Or, être « en avance » ou (plus) « rapide » est valorisé et valorisant à l'école, et plus généralement

⁵³ L'enquête de Mathias Millet et de Daniel Thin sur les ruptures scolaires ou celle de Benjamin Castets-Fontaine montre bien que des enfants peuvent être perçus comme ayant des capacités, des potentialités sans jamais avoir passé de quelconque test psychométrique.

Benjamin Castets-Fontaine, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire, le cas des élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »*, E.M.E., 2001 ; Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, Paris, 2005.

⁵⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p. 36.

socialement⁵⁵. D'autre part, il faut souligner que les enfants « surdoués » sont représentés comme étant « très intelligents » et « brillants » tout en étant « non scolaires ». Or, comme le note Wilfried Lignier en reprenant les analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁵⁶, cela est très valorisé, y compris (bien que cela soit paradoxal) au sein même de l'école⁵⁷. Enfin, si les « surdoués » sont décrits comme présentant régulièrement des « troubles », ces « troubles » ne sont pas, pour la plupart, conséquence de leur intelligence « hors-norme » qui serait plutôt avantageuse individuellement et en elle-même, mais la conséquence de sa confrontation à un environnement social et un système scolaire « ordinaire » qui ne serait pas à la hauteur de ces enfants « hors normes » (le programme scolaire serait peu ambitieux, trop répétitif)⁵⁸. On comprend donc que les parents rencontrés aient éprouvé une certaine satisfaction voire « *une grande fierté* » [M. et Mme Lacroix] à l'annonce du résultat de leurs enfants au test de QI. Ces parents rencontrés qui aspirent à l'« *excellence* » ont d'autant plus intérêt à s'investir dans cette figure de l'EIP que celle-ci comporte un autre avantage non négligeable. Elle leur permet de penser et de présenter ouvertement (pendant l'entretien, à l'école, à leur entourage...) leurs enfants comme étant potentiellement capables de « performances exceptionnelles » sans passer pour des parents vantards. D'une part, parce qu'ils peuvent mettre en avant les résultats au test d'« intelligence » de leurs enfants et non pas leur seule conviction pour justifier les « capacités supérieures » de leurs enfants. D'autre part, parce qu'ils peuvent s'appuyer sur le discours des professionnels de l'éducation pour percevoir et présenter leurs enfants de manière ambivalente comme des enfants capables certes de penser ou de comprendre plus vite que les autres, mais surtout comme des enfants « différents » et qui, à cause de cela, rencontreraient de manière privilégiée des difficultés notamment à l'école. Si Mme Lacroix exprime « la fierté » qu'elle a ressentie à l'annonce de la « précocité » de Pierre, elle nuance aussitôt son propos en évoquant l'inquiétude que cela a rapidement engendrée chez elle. M. et Mme Riva prennent bien le soin d'expliquer à quel point leurs filles sont « *fatigantes* » à toujours tout discuter, à ne jamais obéir sans argumenter avant, à poser sans cesse plein de questions avant de préciser qu'elles sont « *quand même* », en raison de cela, en raison de ce qu'« *elles sont capables de dire, d'analyser, de restituer* », « *super intéressantes !* », « *des enfants super riches* », qu'ils « *changeraient pour rien au monde !* ».

2. Mettre scrupuleusement en place un environnement favorable au développement de l'enfant

Si Mme Lacroix s'est rendue si facilement disponible pour ses enfants, c'est parce que sa propre mère, longtemps femme au foyer, était elle-même fortement présente pour elle et sa sœur et qu'elle « *a toujours eu conscience de la chance qu'elle a eue* ». Mais c'est surtout parce que les théories savantes sur l'éducation, la psychologie et l'éducation de l'enfant évoquent l'importance de la disponibilité parentale et surtout maternelle pour les enfants. Lorsque nous

⁵⁵ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ?*, op. cit., 2016.

⁵⁶ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, op. cit. ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit.

⁵⁷ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 208.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 207.

demandons pendant l'entretien à Mme Gilbert si elle estime que son métier de psychologue a influencé son éducation, celle-ci évoque le fait qu'elle a toujours fait en sorte de passer du temps avec ses 4 filles, de prendre le temps de les conduire à leurs activités extrascolaires, de chaque jour faire quelque chose avec elles individuellement et de leur demander comment se sont passées leurs journées. Elle critique fortement les parents des élèves des écoles dans lesquelles elle a exercé dans sa région de la Haute-Savoie qui, selon elle, sont responsables de certains « problèmes » de leurs enfants parce que, travaillant en Suisse et « gagnant beaucoup d'argent », ils travaillent de longues heures pour « gagner toujours plus d'argent » « faisant passer leur profession avant leurs enfants ». Et qui, parce qu'ils sont peu disponibles, obligent leurs enfants à « se taper la garderie le matin, la cantine le midi, et la garderie le soir et le centre aéré pendant les vacances ». Elle déclare ainsi que si ses filles « vont bien » c'est en raison de sa forte disponibilité avec son mari.

Mme Gilbert. Moi mes filles si elles vont bien c'est parce qu'elles ont toujours été gardées en famille. Claire, elle a fait 2 mois de nourrice. Elles ont toujours été gardées dans leur milieu familial. Et puis elles ont bien vu qu'on a toujours été là pour elle. On a fait la queue pour les activités, on a... Elles ont toujours été notre priorité. Donc c'est pour ça aussi qu'elles vont bien. Les gamins si ils voient que leurs parents préfèrent aller à l'aquagym le soir ou passer leur temps au travail au lieu de s'occuper d'eux, ils peuvent se sentir abandonnés. Nous, si elles vont bien, c'est aussi parce qu'on a été là. C'est pas pour me vanter. Mais c'est aussi une explication. C'est aussi une explication. Il y a beaucoup de souffrances chez l'enfant lorsque les parents ne sont pas disponibles. Ça, c'est flagrant. C'est vrai, ça ! Donc bah dans les écoles où il y a des gens qui mettent leur travail avant tout et qui ont un peu la grosse tête et ben les enfants ils sont assez puants ! [Rires] Et Excités !

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Si l'on peut ainsi dire que les parents de « surdoués » sont des parents « professionnels de l'éducation » c'est parce, forts de leur importante connaissance des savoirs et théories professionnels et scientifiques sur l'éducation, la psychologie, l'éducation de l'enfant, ils suivent « à la lettre », pour reprendre une expression employée par Séverine Gojard⁵⁹, les normes éducatives savantes. Rappelons que cette dernière montre qu'une forte prise d'information des savoirs et théories savants sur l'enfance pour apprendre le métier de parent va de pair avec l'idée qu'être un « bon » parent c'est se plier aux recommandations des professionnels et à leur évolution (davantage que mettre en œuvre des pratiques éducatives « qui marchent »)⁶⁰.

Parce que les scientifiques et professionnels de l'éducation évoquent l'importance du sommeil pour le « bon » développement de l'enfant, tous les parents rencontrés sont

⁵⁹ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 198.

particulièrement attentifs au fait que leurs enfants se couchent tous les soirs tôt et à la même heure, évitant de changer leurs habitudes les week-ends et les vacances scolaires.

Enquêtrice. *Vous aviez des horaires stricts dans la famille ?*

Mme Lachimet. *Ouais. Pour le coucher, ouais. J'étais super exigeante parce que les instits avaient... La première instit qu'avait eue l'aîné avait vachement insisté sur le sommeil. Du coup, je les ai toujours couchés super tôt.*

Enquêtrice. *C'est-à-dire ?*

Mme Lachimet. *Quand il était petit, je les couchais à 7 heures et demie. Et après, progressivement, 8 heures moins quart, 8 heures, et cetera. Je crois qu'à la fin du primaire, ils devaient se coucher à 8 heures, 8 heures et demie, quoi. C'est quand même tôt. Quand j'entends mes amis qui couchent leurs gamines de 3 ans à 9 heures. [Rires]*

M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, En Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en M1 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, En 3^e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, En 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans

Enquêtrice. *D'ailleurs j'aimerais revenir là-dessus... vous avez dit que le sommeil c'était très important pour vous. Est-ce que ça veut dire que vous aviez des heures de coucher précises ?*

Mme Brun. *Oui plutôt. Plutôt. Non, mais moi le sommeil c'est une obsession chez moi.*

Enquêtrice. *Est-ce que ça veut dire aussi que vous étiez à respecter les heures de coucher pendant les vacances, le week-end ?*

Mme Brun. *Ah ouais, ouais ! Ah ouais ! Non, mais moi c'est la base de tout, dormir. Moi, c'est plus que manger. Ah oui ! Moi j'ai été draconienne sur le sommeil. Ça, c'est sûr.*

Enquêtrice. *D'accord donc respecter le rythme de se coucher tôt le week-end, pendant les vacances...*

Mme Brun. *Ah ouais ! Ouais ! à la limite je ne comprends pas le raisonnement avec exception « Demain il y a école ! » C'est pas comme ça que ça marche. On sait bien que les heures après minuit sont pas les mêmes. Tu as sommeil, tu vas te coucher, point. Tu as 12 ans, il est 10 heures, tu vas te coucher. Il est pas question de il y a classe ou pas demain. Parce que ça ne se rattrape pas comme ça.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Suivant les normes savantes, les parents de « surdoués » vont de manière plus générale instaurer un quotidien structuré avec des horaires de vie (de devoirs, de repas, de toilette, etc.) réguliers. Ils mettent en place un *cadre temporel* qui se révèle être plus ou moins contraint ou serré selon les moments de la semaine (entre jours d'école et de la semaine), de l'année (entre les périodes où il y a école et les vacances scolaires) et l'âge des enfants (le cadre ayant tendance à s'assouplir quand les enfants grandissent).

Mme Duval. *Alors on a un rythme de vie que j'essaie de, qu'avec mon mari on essaie d'organiser en fonction des enfants. Donc de maintenir, pas de manière rigide, mais claire. Donc les jours d'école, y'a pas télé. Les jours où y'a pas école, on peut regarder un peu la télé. On se couche à telle heure, on mange à telle heure, on grignote pas entre les repas... Enfin des règles standard.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Enquêtrice. *Et est-ce que vous diriez que vous êtes du genre à avoir une vie régulière ? À respecter certains horaires, certaines habitudes ?*

Mme Besson. *On essaie oui. Sur les horaires de coucher, sur les horaires de repas. J pense qu'on a une certaine régularité.*

M. Renaud. *Mais on n'est pas rigides !*

Mme Besson. *Ouais. Mais quand même. Parce que moi j pense que c'est assez important d'avoir une certaine régularité, un cadre...*

M. Renaud. *J'sais pas. J pense qu'on est capable de dire les 2. Alors c'est important d'avoir un cadre, d'avoir un truc qui structure...*

Mme Besson. *Mais c'est pas grave si...*

M. Renaud. *Mais c'est pas grave si l'on fait des entorses de temps en temps.*

Enquêtrice. *D'accord.*

Mme Besson. *Par exemple, moi, les devoirs, c'est fait avant le repas. On fait pas les devoirs après le soir quand on est fatigué. [...] Donc ça, c'est un cadre quand même. Y'a une règle. Des habitudes.*

M. Renaud. *Oui, oui.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Est ainsi à l'œuvre dans les familles rencontrées un déroulement relativement minuté des journées ou, plus exactement, des moments familiaux de la journée. Qui est aussi la conséquence des emplois du temps contraints des enfants (qui, comme on le verra au chapitre 6, ont des emplois du temps chargés en raison de leurs nombreuses activités extrascolaires). Mais aussi de l'intériorisation par ces derniers de leur socialisation scolaire et professionnelle voire familiale, d'une discipline temporelle et d'un rapport *structuré* et *planifié*, et donc *rationalisé* au temps. L'école est en effet le lieu par excellence où le temps est découpé en créneaux temporels auxquels sont associées des activités précises, qui exige non seulement « ponctualité, régularité et habitude de faire les choses au moment et dans un délai fixé par la règle et non — seulement — parce qu'on en a envie ou parce qu'une personne physiquement présente l'exige ⁶¹ ». L'école est aussi le lieu de la valorisation de dispositions planificatrices (« capacité à programmer les étapes de son travail, aptitude à anticiper sur le long terme, à rationaliser l'usage de son temps ⁶² »). Quasi toutes les familles rencontrées utilisent d'ailleurs un planning familial (très souvent affiché sur le réfrigérateur dans la cuisine) où sont notés les nombreuses activités et rendez-vous de chaque membre de la famille et les événements liés à la scolarité des enfants (comme les sorties scolaires, les classes vertes, etc.).

Enquêtrice. *Vous utilisez tout ce qui est agenda, planning ?*

⁶¹ Gaële Henri-Panabière, Martine Court, Julien Bertrand, Géraldine Bois et Olivier Vanhée, « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, p. 16-30, p. 17.

⁶² *Ibid.*, p. 17.

Mme Besson. *Oui.*

M. Renaud. *On a un calendrier là (désigne le frigo et va chercher le calendrier).*

Mme Besson. *On a un calendrier familial et nous on a des agendas professionnels.*

M. Renaud. *Et un calendrier où on note les activités des uns et des autres.*

Enquêtrice. *Je vois que les enfants écrivent dessus.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Enquêtrice. *Et est-ce que vous utilisez dans les familles tout ce qui est agenda ou planning ?*

Mme Brally. *Oui tout à fait. On a un agenda commun qu'on a dans la pièce principale. Et tout est noté.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Plusieurs mères rencontrées expliquent par ailleurs planifier les voyages familiaux pendant les vacances. Plus que le temps c'est la vie familiale entière qui est *rationalisée* dans ces familles.

Enquêtrice. *Est-ce que vous planifiez en avance la semaine ? Les week-ends ? Les vacances ?*

Mme Petit. *Non. Moi je planifie les week-ends, mais...*

M. Petit. *Mais ce n'est pas tant parce qu'on aime les choses régulières, c'est plutôt pour...*

Mme Petit. *Pour faciliter le temps. Pour faire des choses intéressantes.*

M. Petit. *Après on ne va pas forcément faire ce qui est planifié pour le coup.*

Enquêtrice. *Ça veut dire qu'avant de partir, vous pouvez regarder ce qu'il y a à faire...*

Mme Petit. *Ah non, mais moi je fais un programme de tous les jours ! Ouais, j'avoue que de ce côté-là, organisation, c'est mon truc. J'adore ça.*

M. Petit. *En fait on n'a pas une vie organisée, très régulière, très rythmée, mais...*

Mme Petit. *Moi je sais à quelle heure je dois partir du travail pour récupérer Sacha, pour avoir le temps de faire à manger, etc. C'est des choses que je me contrains à moi-même. Par contre, je n'impose à personne de vivre comme j'ai besoin. Il n'y a pas de règles qui vont faire que... Mais par contre, moi dans ma tête, j'ai besoin de ça. Quand je vais partir en vacances, pour optimiser les vacances, pour payer moins cher et faire plein de trucs quand même, je vais quand même organiser. Ça me plaît d'aller chercher. J'ai autant de plaisir à chercher les vacances qu'à les vivre en fait. Pendant 3 mois, je tripe, je suis dedans. Voilà. C'est surtout pour ça le côté organisation. Après j'aime bien.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Cette structuration et planification de la vie familiale peut alors être lue comme une nouvelle illustration de l'investissement des parents et surtout des mères d'EIP dans leur rôle de parents à la manière d'une spécialité professionnelle. Elles rationalisent en effet les activités et temps familiaux comme elles rationalisent leurs activités et leur temps dans le cadre de l'exercice de leur profession. Cette rationalisation de la vie familiale montre également que la socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » se rapproche du mode scolaire de socialisation.

Si l'on peut à la fois dire que le mode de socialisation à l'œuvre dans ces familles est empreint de *forme scolaire*, et que les parents de « surdoués » sont des « parents-professionnels » de l'éducation, c'est surtout, enfin, en raison de leurs pratiques éducatives *volontairement et consciemment dirigées* pour être « efficaces » pour le développement, le « bien-être », l'« épanouissement » ou la scolarité de leurs enfants. Comme en attestent tous les exemples donnés jusque-là dans cette partie, les parents de « surdoués » *rationalisent* également fortement leurs pratiques éducatives. Ces moments où ils s'informent massivement sur le développement, la psychologie et l'éducation de l'enfant, mais encore réfléchissent seuls ou en couple sur leur manière d'agir avec leurs enfants témoignent également, tout en rendant en même temps possible, du caractère mûrement *pensé et rentabilisé* de leurs pratiques éducatives. Ayant été longuement scolarisés, ils sont habitués à faire preuve de cette *distance réflexive* fortement sollicitée et stimulée dans le cadre scolaire. Le mode scolaire d'autorité se caractérisant par l'importance de la règle impersonnelle et d'un rapport raisonné aux règles⁶³, ils sont habitués à suivre des règles impersonnelles, et surtout à faire preuve de raison dans l'observation de règles.

Enquêtrice. *J'ai cru comprendre que vous avez lu pas mal sur la psychologie, le développement ?*

Mme Lacroix. *Moi oui. [...] On prend pas les choses comme elles sont chez notre voisin. On se calque pas sur la personne qu'on a vue à côté en se disant « lui il fait comme ça. J'essaye pas de comprendre pourquoi, je vais faire pareil. » J'ai toujours besoin... J'ai appris avec l'école, avec ma formation, Fred aussi, on a appris à faire des choix dans notre vie en connaissant au mieux les tenants et les aboutissants.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Enquêtrice. *Et c'est quelque chose dont vous discutez beaucoup entre vous de l'éducation de vos enfants ?*

Mme Besson. *Ouais. Si quand même !*

M. Renaud. *Ouais. Après j pense qu'on est globalement en phase. On n'a pas des approches trop différentes. Après y'a des choses sur lesquelles faut réguler. Sur les histoires de tâches ménagères, on n'est pas toujours forcément et spontanément en phase et y'a besoin d'accorder nos violons.*

Mme Besson. *Ou sur les histoires de cadrage plus ou moins sévère des enfants. Y'a des fois où on n'est pas tout à fait sur la même longueur d'onde. Du coup on en discute parce qu'on sait bien que ça dépend du contexte dans lequel l'autre a dit oui aussi. Y'a toujours des choses voilà... Et qu'on veut être en cohérence par rapport à eux et que c'est important de se mettre d'accord.*

M. Renaud. *Et puis y'a eu des moments un peu difficiles, des choses qui se passent pas bien, un gamin qui va pas bien où là ...*

Mme Besson. *On s'interroge...*

M. Renaud. *On prend le temps de se poser et on en discute ensemble.*

⁶³ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*

Mme Besson. « *Qu'est-ce que t'en penses ? Moi ça, ça m'inquiète ? Qu'est-ce que t'as vu ?* »
Et souvent ça se règle comme ça.

M. Renaud. *Où on sait pas quel bout prendre le truc et soit c'est l'un soit c'est l'autre qui a peut-être un peu plus d'inspiration ou de motivation pour proposer une façon d'agir.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus ces traits que nous venons de décrire se retrouvent dans la socialisation familiale. Ce qui semble distinguer les parents de « surdoués » c'est que, en lien avec leurs vives inquiétudes éducatives et leurs fortes ambitions, ils *poussent assez loin* leur observation des normes éducatives et leur suivi des conseils donnés par les professionnels de l'éducation. Et, par conséquent, la rationalisation de leur vie familiale et de leurs pratiques éducatives. Comme plusieurs autres parents, Mme Lacroix insiste pendant l'entretien sur le fait que, s'il est important pour elle et son mari d'instaurer des horaires réguliers, ils ne sont pour autant pas « *extrêmement rigides* » dans le respect de ces horaires et savent faire preuve d'une certaine souplesse.

M. Lacroix. *Pas cadre fixe du style coucher 8 h et quart. Ça non.*

Mme Lacroix. *Oui. Si la douche elle a pas lieu, c'est pas grave. Si on n'a pas mangé ce soir-là parce qu'on a trop goûté, c'est pas grave. Voilà. Le tout c'est que ça rentre pas dans la régularité.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Toutefois, malgré cette « souplesse » affichée, pendant des années, pour ne pas « *casser le sommeil* » des enfants, M. et Mme Lacroix évitaient de sortir le soir et « *les jours de l'an, [...] invitai[en]t les amis chez [eux] pour que les enfants aient leur chambre, leur espace de vie, leur repos nécessaire* ». Les parents rencontrés respectent très scrupuleusement les normes éducatives. Ils ont tendance par ailleurs à ne rien laisser au hasard. Ils mettent en œuvre tout ce que les professionnels de l'éducation jugent favorable au « bon » développement de l'enfant. Dans sa formation d'enseignante, Mme Vettard ayant « *appris qu'il fallait toujours verbaliser avec un enfant* », elle a « *toujours beaucoup discuté* » avec ses fils et « *mis sous forme de mots* » « *tout ce qui pouvait se faire à la maison, quand ils étaient bébé* ». M. Renaud et Mme Besson estiment eux aussi qu'ils ont « *fait beaucoup de choses* » pour le développement du langage de leur fils. Ils ont également « *beaucoup verbalisé* », « *mis des mots sur tout c'qui s'passe* », « *nommer les choses* » et « *beaucoup discuté avec eux* ». Ils estiment qu'ils étaient même « *un peu tarés sur ça !* » Mme Petit a de son côté beaucoup écouté et chanté avec son fils Sacha « *des chansons françaises de Brassens, de Piaf, de Brel, de Baschung* » « *avec les textes difficiles* » « *qu'il apprenait et connaissait par cœur du coup* ». Elle pousse également Sacha « *à exprimer ses émotions* », « *Quelle émotion je vis ? Pourquoi ? Est-ce que c'est important ? Est-ce qu'au final ce n'est pas si important, mais j'ai quand même envie d'en parler ?* », « *parce que ça il a eu du mal à faire* » « *et il a quand même une tendance à peu utiliser le potentiel qu'il a en termes de langage pour exprimer ou décrire ses émotions* ». Plusieurs parents insistent en entretien sur le fait qu'ils ont lu très tôt régulièrement des histoires

à leurs enfants. Mais aussi qu'ils n'ont « *jamais parlé bébé* », « *jamais bêtifié* » avec leurs enfants. Pratiques de stimulation langagière qui sont loin d'être observées par tous les parents. S'appuyant sur une grande enquête longitudinale conduite sur plus de 18 000 enfants nés en France métropolitaine en 2011, Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier constatent en effet que 82 % des mères et 77 % des pères parlent à leur enfant, 75 % des mères et 42 % des pères lui chantent des comptines et « seulement » 43 % des mères et 24 % des pères lui lisent souvent des histoires à l'âge d'un an. Elles observent également que les pères et les mères appartenant au haut de l'espace social sont près de 1,5 fois plus nombreux que les peu diplômés à lire souvent des histoires à leurs enfants et que les mères cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure sont 75 % à chanter souvent des comptines à leurs enfants contre 66 % des mères ouvrières⁶⁴. À l'affût des dernières recommandations et « tendances » en matière d'éducation, Mme Relave a aussi appris la langue des signes à Maya dès ses 6 mois afin de communiquer avec elle avant qu'elle ne sache parler. La première phrase complète de Maya a d'ailleurs été « *une longue phrase — Le chien est allé manger dans la poubelle qui sent mauvais — mi-signée mi-parlée à 18 mois* ». Elle a aussi appris tôt la propreté à sa fille à 14 mois « *grâce aux signes pipi et caca* » qu'elle lui avait appris et la technique dite de « *l'hygiène naturelle* » qu'elle a pu mettre en place parce qu'elle « *avai[t] du temps* ».

V. Des parents ou seulement des mères « professionnel(le)s » de l'éducation ?

Nous avons jusqu'à présent dans ce chapitre essentiellement parlé des mères des EIP et très peu de leurs pères. Étant donné que filles et garçons grandissent en voyant souvent leur mère prendre soin d'eux davantage que leur père, que les métiers de la petite enfance sont très fortement féminisés, que l'on offre souvent aux petites filles poupons et poupées, qu'on leur apprend davantage à s'occuper et se préoccuper des autres⁶⁵, mais aussi de leurs émotions et de celles des autres⁶⁶, il n'est pas étonnant que ce soient surtout les femmes qui, dans les couples parentaux enquêtés témoignent d'un intérêt pour les questions éducatives, s'informent sur le développement, la psychologie et l'éducation de l'enfant, s'interrogent sur leurs manières d'interagir avec leurs enfants, et soit principalement à l'origine des pratiques éducatives mises en place dans la famille. Ni d'ailleurs que ce soient surtout des mères d'EIP qui occupent des professions dans le domaine de l'éducation et soient donc *littéralement* des professionnelles de l'éducation. Étant donné que certains discours psychologiques et médicaux insistent surtout sur l'importance des mères pour le développement de l'enfant et que leur conduite avec leur enfant risque donc davantage d'être mise en cause que celle des pères, il n'est pas surprenant que ce soient surtout des mères de « surdoués » qui sont préoccupées par le fait d'être un « bon » parent. Si l'on ajoute à cela que les stéréotypes de genre plaçant les femmes du côté de

⁶⁴ Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, « Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Culture études*, vol. 2, n°2, 2018, p. 6-7.

⁶⁵ Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins/Masculins, Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2014.

⁶⁶ Kevin Diter, « “Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout !” La socialisation des garçons aux sentiments amoureux », *Terrains & travaux*, vol. 27, n°2, 2015, p. 21-40.

l'éducatif, ils les placent du côté du domestique et que les carrières des hommes sont toujours plus valorisées (et rémunérées) que celles des femmes, il n'est pas surprenant que ce soient surtout des mères d'EIP qui changent de métier, réduisent leur temps de travail, quittent temporairement leur travail pour être plus disponibles pour leurs enfants. Enfin, étant donné la forte *naturalisation* dans nombre de discours des aptitudes des femmes à s'occuper des enfants, à savoir ce qui est « bon » pour leurs enfants, il n'est pas étonnant que ce soient surtout les mères de HPI qui soient en proie à de vives incertitudes concernant leurs enfants. Et ce, comme dans les familles « ordinaires ».

En raison de ces inégalités entre hommes et femmes face au travail d'éducation, lors d'enquête sociologique sur la socialisation familiale ce sont très souvent des femmes qui sont sollicitées par les chercheurs et acceptent de répondre à leurs questions. Lorsque nous avons réalisé notre enquête pour notre mémoire de M2, ce sont exclusivement des femmes qui ont répondu à notre appel à enquêtés. Nous avons donc organisé des entretiens uniquement avec des mères de famille sans interroger ce fait. Mais pour 2 des 12 entretiens réalisés pour ce mémoire, celui des familles Riva et Gréaux-Chaize, nous avons toutefois eu la surprise de constater non seulement la présence du père pour l'entretien, mais également que ces deux pères participent aussi activement que leur conjointe à l'ensemble de l'entretien. Cette participation spontanée et importante de M. Riva et M. Gréaux à l'entretien constitue alors un premier témoignage de la forte implication d'une partie pères de « surdoués » dans l'éducation de leurs enfants et que certains pères de HPI s'investissent aussi dans leur métier de père à la manière d'une spécialité professionnelle. Ainsi, malgré la division sexuée des tâches en vigueur dans nos sociétés qui assignent plutôt aux femmes les questions d'éducation, certains pères de « surdoués » peuvent aussi se révéler être des « spécialistes » des théories savantes sur la pédagogie, le développement, la psychologie, l'éducation de l'enfant et témoigner d'une importante *réflexivité* sur ces questions. Comme nous l'avons vu plus haut, Mme Petit a ressenti pendant des années une forte *solitude éducative* n'ayant jamais beaucoup discuté avec le père de Sacha de l'éducation de leur fils, ce dernier n'étant « *pas dans l'éducatif* ». Jusqu'à ce qu'elle trouve chez M. Petit avec qui elle est en couple depuis plusieurs années, quelqu'un faisant écho à ses fortes dispositions à réfléchir sur l'éducation de son fils. Bien qu'étant « seulement » le beau-père de Sacha, M. Petit participe fortement pendant les 7 h 20 que dureront l'entretien et accepte même de répondre à nos questions seul en attendant l'arrivée de Mme Petit en retard pour l'entrevue. Il explique discuter « *très fréquemment* » voire « *constamment* » avec Mme Petit de Sacha, que Sacha est « *un sujet principal de conversation* » entre eux. Mais aussi que n'ayant pas toujours « *les mêmes façons de voir* » que sa compagne, estimant avoir « *plus de recul* », être « *moins dans l'affect* », notamment parce que Sacha n'est pas son fils, il propose régulièrement de « *nouvelles idées* » à sa compagne sur la manière de faire avec Sacha que celle-ci décide ensuite ou non de suivre. L'exemple de M. Petit avec d'autres laisse entendre que ce sont surtout des pères exerçants ou ayant exercé un métier et réalisée des études dans l'éducatif et ayant des parents dans la même situation qui exercent leur métier de parent (ou de beau-parent) sur un « modèle savant »⁶⁷. Et que si l'exercice d'un métier dans l'éducatif ou la

⁶⁷ Séverine Gojard, *Le Métier de mère*, op. cit.

réalisation d'études dans des filières éducatives apparaissent constituer uniquement une condition favorable chez les mères de « surdoués » d'un rapport rationalisé à cette pratique éducative, cela devient une condition indispensable (mais non suffisante) chez les pères, parce qu'au préluce de celui-ci. M. Petit, actuellement graphiste, a en effet été animateur durant toutes ses études d'assistant social, a exercé ce métier pendant des années et est fils d'enseignants. Thibaut De Saint Pol et Mathilde Bouchardon montrent d'ailleurs que plus les pères sont diplômés, plus ils consacrent de temps aux activités parentales. Toutefois, certains pères de HPI peu diplômés se montrent très diserts et très investis sur l'éducation de leurs enfants. C'est notamment le cas de M. Gréaux, prothésiste dentaire et titulaire d'un CAP. Mais également de M. Brally, titulaire d'un CAP de menuiserie, qui a pris de longs congés parentaux pour la naissance de Quentin puis de Gabrielle. Fait ainsi assez inhabituel, dans deux familles rencontrées, les familles Brally et Gilbert, des pères sont ou ont été pères au foyer :

Enquêtrice. *Comment vous avez fait quand Quentin était bébé au niveau du travail ? Des arrêts de travail ?*

Mme Brally. *Et ben moi je m'étais pas tant arrêté. C'est mon mari qui a pris le congé parental d'éducation, le congé parental pendant 3 ans.*

Enquêtrice. *Ah c'est original ça !*

Mme Brally. [Rires] *Oui parce qu'il saturait dans son travail alors que moi je m'éclatais. Puis en plus j'étais en début de carrière. Donc on s'est dit pourquoi pas en profiter. En plus leur papa il est très paternel donc c'était une envie de sa part, une envie de la mienne. Voilà. Donc c'est le papa qui s'en est occupé.*

[...]

Enquêtrice. *Et ce congé parental, c'était que pour Quentin ?*

Mme Brally. *Pour Thomas, ça existait pas le congé parental. Moi je travaillais pas à l'époque. Donc là, ça s'est pas posé la question. Donc Thomas je l'avais gardé moi pendant 6 mois environ. Pour Quentin, c'est mon mari qui a pris les 3 ans. Et quand les trois ans se sont terminés, ça enchaînait sur les 3 ans pour Gabrielle. Donc il a continué à prendre le congé parental pour Gabrielle derrière. Tout cumulé, ça faisait 5 ans en fait, 5 ans et demi en tout.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Mme Gilbert. *Il est père au foyer mon mari. Il s'est arrêté quand ma grande venait d'avoir juste neuf mois. Deux jours après ses neuf mois il s'est mis en arrêt. Et donc trois mois avant la naissance de la deuxième. [...]*

Enquêtrice. *Justement comment c'est venu le fait que votre mari soit père au foyer ?*

Mme Grande. *Bah il avait un métier assez stressant. Il supportait pas bien la hiérarchie. Il supportait pas bien qu'il donne une idée, le patron dise « Non c'est pas une bonne idée » et après d'entendre que le patron reprenait l'idée à son compte. Et puis il est migraineux. Donc ça convenait pas. C'était tous les week-ends une migraine donc ça convenait pas. Il revenait de vacances, il reprenait le boulot, deux jours après il avait une migraine. Donc... Voilà. On a un train de vie qui est simple. On sort pas, on va pas au resto, on boit pas d'alcool, on ne fume pas, on mange pas beaucoup de viande. Donc on n'a pas besoin d'être riche, nous.*

Enquêtrice. *Est-ce qu'il y avait une envie aussi d'élever ses filles ?*

Mme Grande. *Oui aussi. Ah bah il a toujours été là pour elle. Il leur a fait faire du sport, il a fait les devoirs, il a répondu aux questions.*

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} : Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e. Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

On peut ainsi aussi dire que certains pères de « surdoués » sont des « parents-professionnels » de l'éducation parce que certains d'entre eux s'occupent à plein temps de leurs enfants. Un investissement d'autant plus conséquent que l'exercice d'une activité professionnelle et le fait de subvenir financièrement à sa famille est une composante importante de l'identité masculine et que peu de pères témoignent d'une appétence voire d'un intérêt suffisant pour le travail éducatif pour cesser de travailler, en raison des éléments évoqués en début de cette partie.

Remarquons toutefois que si Mme Gilbert et Mme Brally évoquent derrière ces arrêts de travail de leur époux une volonté de s'occuper des enfants et un fort investissement dans l'éducation des enfants, elle justifie d'abord ce choix par une insatisfaction de leur conjoint vis-à-vis de leur situation professionnelle⁶⁸. Bien qu'il soit aujourd'hui considéré comme normal pour les pères de s'investir dans les tâches domestiques et éducatives, il semble encore socialement difficile pour un homme de s'arrêter de travailler d'abord ou uniquement pour se consacrer à l'éducation de leurs enfants comme pour une femme. Et pour leur compagne de mettre d'abord ou uniquement leur désir de s'occuper des enfants pour justifier ce choix. Il faut ainsi nuancer l'implication des pères de HPI très investis dans l'éducation de leurs enfants. Contrairement aux mères, cela ne semble en effet jamais seulement le souci du « bon » développement de ses propres enfants, d'être un « bon » parent qui semble être au prélude d'un arrêt de travail ni d'une forte prise d'information et d'une importante *réflexivité* sur l'éducation des enfants. Et si M. Gilbert, père au foyer depuis la naissance de sa première fille, « *est impliqué dans l'éducation des filles* », discute avec Mme Gilbert de l'éducation des filles, il ne va, selon cette dernière « *pas aller chercher de la théorie* » et ne s'est pas intéressé à la question de la « précocité ». Il « *s'est peu impliqué au niveau des relations avec l'école* » et a toujours laissé son épouse prendre les décisions concernant la scolarité des filles. Mme Gilbert *naturalise* pendant l'entretien cette posture déclarant notamment « *C'est vraiment l'homme donc tout ce qui est psy, ça l'intéresse pas trop* ». Mais il est fort possible que M. Gilbert délègue d'autant plus facilement ces aspects du travail éducatif à sa femme que celle-ci est psychologue et a été psychologue scolaire et enseignante et apparaît plus compétente et légitime sur ces questions. Lors de l'enquête réalisée dans le cadre du M2 recherche, la participation non prévue de M. Riva et de M. Gréaux s'étant révélée particulièrement intéressante, nous avons donc choisi lors de l'enquête réalisée pour la thèse de systématiquement requérir la présence des pères. Or, plusieurs pères ont refusé ou n'étaient finalement pas présents au moment d'effectuer l'entretien. Par ailleurs, certains ont très peu parlé pendant l'entretien « se contentant » de confirmer les propos de leurs compagnes. Ce qui témoigne que tous les pères de HPI ne se sentent pas légitimes ou concernés (de la même manière que les mères) pour parler

⁶⁸ On retrouve ici le fait que les parents de HPI éprouvent souvent du mécontentement envers leurs parcours scolaire et professionnel.

de l'éducation de leurs enfants et n'exercent pas leur métier de père sur un modèle professionnel. Rappelons que nous avons vu comment certaines mères rencontrées faisaient face à une solitude éducative. On comprend que, les inégalités, maintes fois démontrées par la sociologie, qui perdurent entre hommes et femmes face au travail parental malgré une implication croissante des pères au cours des dernières décennies et une revendication d'égalité entre les deux parents face aux tâches parentales et plus largement domestiques, se retrouvent dans les familles de « surdoués ». On sait que les femmes consacrent 1,8 fois plus de temps que les hommes aux tâches domestiques, et passent 2,1 fois plus de temps qu'eux à s'occuper des enfants. Elles accordent ainsi en moyenne 1 h 33 chaque jour à leurs enfants contre « seulement » 44 minutes pour les pères, et passent en moyenne 4 h 41 par jour avec leurs enfants en plus des activités parentales proprement dites, contre « seulement » 3 h 29 pour les pères⁶⁹.

Bien qu'ayant été père au foyer pendant 5 ans, M. Brally ne s'est jamais occupé des devoirs de ses enfants. S'il n'avait toutefois pas été aussi présent pour conduire les enfants à leurs différentes activités sportives ou s'occuper des repas, Mme Brally n'aurait sans doute pas pu autant suivre elle-même d'aussi près la scolarité de leurs enfants. Ainsi, même si les pères d'EIP les plus investis ne le sont jamais autant que les mères, reste que l'important investissement de la plupart des mères de « surdoué » dans l'éducation de leurs enfants n'aurait sans doute été possible sans le fort investissement de leur conjoint (de la même manière qu'il n'aurait été possible si elles n'avaient pas réduit leur activité professionnelle ou délégué une partie des tâches ménagères). La prise de connaissance des théories savantes sur l'éducation, la psychologie, le développement de l'enfant, l'importante *réflexivité* vis-à-vis de l'éducation, la *rationalisation* des pratiques éducatives dans les familles de HPI n'aurait probablement pas été aussi poussée dans ces familles si les mères n'avaient pu (au moins en partie) réaliser ce travail avec les pères. Dans plusieurs familles de « surdoués », la forte implication des pères semble constituer une condition sociale indispensable à la création autour des enfants de cet environnement pensé et rationalisé par les parents pour être « bon » pour leur développement.

Conclusion

En 1973, Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot parlaient déjà de « quasi-professionnalisation du travail pédagogique » dans les catégories supérieures⁷⁰. L'expression a depuis été reprise par Sandrine Garcia et Agnès van Zanten qui évoquent réciproquement la « professionnalisation du métier de parents » dans les classes moyennes et favorisées⁷¹ et chez les parents enseignants⁷². Il s'agit alors pour ces auteurs de souligner que dans les milieux favorisés, les parents s'investissent très fortement dans le travail éducatif. Mais également que, forts de leur important capital culturel et de leur importante familiarisation avec les logiques scolaires, ils s'appuient sur des prescriptions savantes pour apprendre et exercer leur métier de

⁶⁹ Thibaut de Saint Pol et Mathilde Bouchardon, « Le temps consacré aux activités parentales », *op. cit.*

⁷⁰ Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant”... », *op. cit.*

⁷¹ Sandrine Garcia, *Le Goût de l'effort*, *op. cit.*

⁷² Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants », *op. cit.*, p. 5-6.

parents et réalisent tout un travail éducatif explicite, conscient, volontaire, réfléchi, censé être « bon » pour l'enfant (son développement, sa scolarité) reprenant les pratiques éducatives pédagogiques des enseignants et éducateurs. Il s'agit donc de souligner la proximité entre les pratiques éducatives des parents du haut de l'espace social avec les pratiques professionnelles des enseignants et des éducateurs qui sont littéralement des professionnels de l'éducation. Proximité que l'on retrouve, comme nous avons pu le constater tout au long de ce chapitre, dans les familles de « surdoués » qui font souvent partie des milieux favorisés. Si nous avons pour notre part cherché à démontrer dans ce chapitre que les parents, et surtout les mères d'EIP sont de véritables « parents-professionnels » de l'éducation, davantage même que les parents de milieux favorisés étudiés par Agnès van Zanten ou Sandrine Garcia, c'est surtout dans l'optique d'insister sur le fait qu'*ils poussent très loin ces logiques*. En effet, non seulement ils se forment *minutieusement et longuement* sur un mode scolaire à partir de savoirs et théories de professionnels ou scientifiques sur le développement, la psychologie, l'éducation de l'enfant pour agir au quotidien avec leurs enfants, mais ils se forment jusqu'à devenir des spécialistes de ces questions. Plusieurs mères se sont ainsi tellement informées sur la question de la « précocité intellectuelle » qu'elles se sentent légitimes à donner des conseils sur les manières de repérer et d'agir avec un EIP et des références pour s'informer sur le « surdouement » aux enseignants de leurs enfants, à des ami(e)s enseignant(e)s, ou encore à d'autres parents. Par ailleurs, non seulement les parents enquêtés suivent *volontairement, consciemment* « à la lettre » chacune des prescriptions savantes, faisant preuve d'une grande *réflexivité et rationalité* dans leurs pratiques éducatives, mais ils observent assez strictement les normes édictées par les professionnels de l'éducation. Enfin, ils se rendent fortement disponibles pour avoir le temps de s'informer des théories professionnelles ou scientifiques sur l'enfance, d'être attentifs à leurs enfants et de réaliser tout ce travail qu'ils mettent en œuvre *explicitement, intentionnellement* pour que leurs enfants se développent « bien », « réussissent » scolairement et socialement. Ils (et surtout elles) vont même souvent jusqu'à arrêter de travailler ou changer de métier pour cela. Leur rôle de parents (de mère surtout) est donc souvent leur principale activité, celle qui les définit le plus socialement, qui a le plus d'importance à leurs yeux, qui, en termes de temps, occupe la majorité de leur journée ou de leur semaine, celle qui mobilise une grande part de leurs importantes ressources culturelles (voire la totalité quand ils ou elles sont inactif(ve)s). Ainsi, si être parent est un métier qui s'apprend et s'exerce de différentes manières d'un bout à l'autre de l'espace social, les parents de HPI l'exercent plus que tous à la manière d'une *spécialité professionnelle* et d'un investissement total ou prédominant.

Il ressort également de ce chapitre que si les parents d'EIP se distinguent par leur manière de *s'investir* très fortement dans leur métier de parents c'est en raison des fortes anxiétés qu'ils éprouvent au sujet de leurs enfants, de leur développement et scolarité, mais aussi de leur capacité à être de « bons » parents. En lien avec les *ambitions élevées* qu'ils nourrissent également pour leurs enfants, leur scolarité, leur futur destin social. *Vives incertitudes éducatives, sens de l'« excellence » scolaire* qui trouvent leur origine dans divers éléments d'une famille de HPI à l'autre, tantôt dans le fait que les parents s'inscrivent dans une trajectoire sociale ascendante, tantôt dans le fait qu'ils sont issus de familles élitistes appartenant depuis longtemps au haut de l'espace social, tantôt dans le ressentiment qu'ils éprouvent à l'égard de la manière dont leurs propres parents se sont occupés d'eux petits, de leur scolarité ou de leur parcours professionnels, etc. *Vives incertitudes éducatives* qui sont par ailleurs souvent liées à

la *défi*ance et la *méfi*ance qu'ils éprouvent à l'égard du système scolaire. Qui ne sont toutefois jamais synonymes de rejet de celui-ci. Comme le prouvent leurs fortes *aspirations*, non seulement ils ont bien conscience de l'importance dans nos sociétés de l'obtention de certains titres scolaires et de l'acquisition de certaines compétences cognitives ou connaissances culturelles parmi celles enseignées à l'école mais surtout ils adhèrent fortement à ces enjeux. Ils sont notamment intimement convaincus de l'acquisition de certaines compétences cognitives ou connaissances culturelles au-delà même des bénéfices que cela peut avoir pour la « réussite » sociale de leurs enfants. Parce qu'ils ont hérité de cette conviction de leurs socialisations familiale et scolaire. Parce que la large majorité d'entre eux ont quand même « réussi » grâce à leur capital culturel.

C'est parce que l'école demeure toujours fortement valorisée dans les familles de « surdoués », parce que dans le cas où le diplôme des parents s'est révélé avoir un faible rendement professionnel, ces derniers ont souvent repris le chemin de l'école pour parvenir enfin à des positions professionnelles qui les satisfassent, que contrairement à ce qu'observe Gaële Henri-Panabière dans certaines familles de milieux favorisés qu'elle a étudiées, dans les familles de notre population d'enquête, le fait qu'un parent exerce un métier sous qualifié pour son niveau de diplôme n'entraîne donc jamais une remise en cause par sa famille de ses efforts scolaires et son modèle de travailleur à l'école comme un exemple à suivre et parasite ses injonctions au travail. Si l'on ajoute à cela le fait que les mères ne rentabilisent pas sur la scène professionnelle leur niveau de diplôme soit positivement présenté et vécu comme la conséquence de leur choix de leur fort investissement dans l'éducation de leurs enfants, on comprend que l'on ne constate pas, comme Gaële Henri-Panabière, qu'une surqualification par rapport à la situation affaiblissent les avantages éducatifs apportés par le diplôme⁷³, mais plutôt le contraire. Comme cette dernière, comme d'autres sociologues, nous constatons en tout cas les effets particulièrement déterminants des capitaux culturels maternels sur les enfants en comparaison de ceux des pères et le rôle central des mères dans la socialisation familiale.

Si nous avons voulu commencer cette deuxième partie de la thèse par ce chapitre démontrant que les parents de HPI sont de véritables « parents-professionnels » de l'éducation c'est parce que la manière dont ils s'investissent très fortement dans l'éducation de leurs enfants, expliquent et déterminent à la fois leurs pratiques à l'égard de la scolarité de leurs enfants, de leurs loisirs, etc. que l'on va exposer dans les prochains chapitres. Cela témoigne déjà de l'*emprise* forte qu'ils exercent sur leurs enfants que l'on va retrouver tout au long de cette première partie descriptive du mode de socialisation dans l'ensemble des familles de « surdoués ».

⁷³ Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, op. cit., p. 31.

Chapitre 5

Une forte mobilisation familiale autour de la scolarité des enfants

Les parents de « surdoués », en proie à de vives inquiétudes éducatives tout en nourrissant d'importantes ambitions pour leurs enfants, se mobilisent de manière intensive afin de mettre *intentionnellement et consciemment* en place un environnement favorable à l'« excellence » de ces derniers. Ces traits caractéristiques produisent tous leurs effets tout d'abord sur la manière dont ils accompagnent au quotidien leurs enfants dans leur scolarité. Comme nous allons le voir dans ce chapitre, leurs très fortes préoccupations d'être de « bons » éducateurs et que leurs enfants « réussissent » à l'école, leur souhaitent que ces derniers atteignent une « excellence » scolaire et, au-delà intellectuelle, culturelle et sociale, ainsi que leur (généralement) fort capital culturel font qu'ils s'investissent très fortement dans la scolarité de leurs enfants et exercent une forte *emprise* sur celle-ci.

I. Un suivi étroit de la scolarité des enfants

Mme Maconnet considère que « *c'est à nous [les parents] de veiller à ce que ça se passe bien* » à l'école pour les enfants. Elle déclare qu'elle n'« *attend absolument rien des enseignants* », qu'elle est même « *ultra méfiante* » convaincue que ces derniers ne vont pas immédiatement dire quand « *les choses dérangent* », qu'« *on peut l'apprendre 4 mois après, quand vous allez poser la question.* » Inquiets que la scolarité de leurs enfants se déroule « bien », tout en doutant de l'école comme dispositif d'enseignement et comme institution capable de faire « réussir » leurs enfants, les parents d'EIP *surveillent* de très près la scolarité de ces derniers. Mme Hémarat raconte que si « *Y'a des parents qui ne savent pas la journée de leurs enfants à l'école* », elle a pour sa part toujours « *tout su* » depuis la maternelle « *tout ce que [son fils] faisait, apprenait, chantait* ». Comme Mme Hémarat, tous les parents rencontrés profitent de leur grande disponibilité pour demander chaque soir à leurs enfants si leur journée à l'école s'est bien déroulée, ce qu'ils ont fait et appris. Tous vérifient également systématiquement — au moins à l'école primaire voire jusqu'en 5^e ou 4^e — que leurs enfants effectuent bien le travail qui leur a été donné. C'est d'ailleurs grâce au contrôle du travail scolaire de ses enfants que Mme Maconnet s'est aperçue quelque temps avant l'entretien que son fils ne ramenait pas toujours l'ensemble de ses affaires nécessaires à la réalisation des devoirs (et qu'elle a pu « rectifier le tir » en demandant à son institutrice de bien vérifier le contenu du cartable de Paul avant de le libérer en fin de journée). Mais également qu'elle s'assure que les poésies sont apprises, « *les mots bien connus* », les leçons sues et comprises et les exercices justes. Nombreux sont les parents qui vérifient ainsi le travail scolaire réalisée par leurs enfants. Mme Rabelin déclare ainsi qu'elle « *ne peu[t] pas [s]'empêcher de vérifier les devoirs de son fils* ». Nombreux sont également les parents qui regardent les évaluations de leurs enfants. Tous lisent attentivement chacun de leur bulletin scolaire. Mme Petit qualifie le moment où elle lit le bulletin de Sacha de « *moment très solennel* » auquel

elle « *accorde beaucoup d'importance* ». Quand Léo est entré en CAP, Mme Garanger a « *fait en sorte au départ que le bulletin arrive quand même à la maison* », alors que son fils était majeur et avait son propre logement, « *pour pouvoir suivre un petit peu.* » Quasi tous les parents demandent chaque soir à leurs enfants s'ils ont eu des notes et consultent régulièrement ProNote, un site internet où les enseignants enregistrent les résultats scolaires des élèves. Tous assistent systématiquement aux réunions ou aux rencontres individuelles parents-professeur organisées par l'école. Beaucoup prennent en plus un ou plusieurs rendez-vous avec les enseignants dans l'année. Mme Lambert prend rendez-vous environ « *une fois par trimestre* » avec les enseignants de sa fille « *pour faire le point et pour voir si ça se passe bien* ». Bien que ses enfants aient longtemps été scolarisés dans l'école primaire où elle enseignait, Mme Vettard « *a toujours essayé de rencontrer le professeur une fois dans l'année* » puisqu'elle « *trouve que c'est important de faire le point, de voir si ce que nous on constate à la maison c'est conforme à ce qui est attendu* », puisque qu'en tant qu'enseignante, elle est « *bien placée pour le savoir* », « *des fois, on se rend pas forcément compte* », « *Y'a des parents des fois qui s'imaginent que tout va très, très bien, mais c'est pas forcément le cas...* » Preuve de cette attention soutenue qu'ils portent à la scolarité de leurs enfants, les parents rencontrés sont en mesure de raconter pendant les entretiens longuement et avec détail le déroulement de l'ensemble de leur parcours scolaire, de décrire chacune de leur « *facilité* » ou « *difficulté* » scolaire, quand et comment ils ont acquis les savoirs scolaires fondamentaux (lire, compter, écrire, etc.) ainsi que citer leurs résultats scolaires même plusieurs années après. Mme Gilbert se souvient ainsi qu'Émilie, qui au moment de l'entretien a 14 ans et est en 3^e, était à son entrée au collège « *7^e sur 33 au premier trimestre, 5^e ensuite et qu'après elle a failli être première* », que « *ça s'est joué à 0,5 point près avec sa copine* » ou encore que sa fille aînée, Claire, qui au moment de l'entretien a 17 ans et est en première année de classe préparatoire vétérinaire a eu exactement 18,07 de moyenne au bac.

Lorsque ses enfants lui rapportent leurs résultats scolaires, Mme Lachimet essaie toujours de savoir « *indépendamment de la note* » « *où ils se situent par rapport à la classe* », expliquant que « *c'est pas du tout pareil d'avoir 11 quand la meilleure note c'est 12 ou quand la moins bonne c'est 10* ». Ce qui témoigne de sa volonté de bien appréhender les résultats scolaires de ses enfants (en prenant en compte « *si le prof note sec ou pas* »), mais aussi son souci, comme d'autres parents rencontrés, du classement de ses enfants. La forte attention que les parents d'EIP portent au « *bon* » déroulement de la scolarité de leurs enfants témoigne et s'explique aussi par leur sens de l'« *excellence* ». Il s'agit en effet également de s'assurer que leurs enfants accèdent à une « *excellence* » *intellectuelle et culturelle*, mais aussi, et par là même, à une « *excellence* » *scolaire et sociale*. Forts de l'attention qu'ils portent déjà au développement de leurs enfants, comme les parents enseignants étudiés par Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « *ne se contentant pas du déclaratif des enfants, ni même de celui des enseignants* », la large majorité d'entre eux « *cherchent d'ailleurs en permanence à se faire une idée précise du niveau de leurs enfants et du degré réel d'appropriation des savoirs auxquels ceux-ci sont exposés*. Pour établir ce diagnostic, les parents procèdent tout d'abord à une observation scrupuleuse des traces de l'activité de leurs enfants, notamment celles produites au moment de la réalisation des devoirs. De manière complémentaire, [ils] observent avec

attention les évaluations et les cahiers¹. » Ils ne se contentent ainsi pas de regarder les notes, mais lisent également attentivement les appréciations et en cas de fautes ou de mauvaise note, en cherchent la (ou les) cause(s).

Mme Meyer. [...] *Pour moi, c'est pas la note qui est importante. C'est vraiment le mal qu'ils se sont donné premièrement et est-ce qu'ils ont compris ou pas. Ce qui nous a parfois amené des conflits avec des profs l'année dernière et cette année encore. Audrey revient avec un 10 un truc comme ça. Je lui « C'est pas grave. On va regarder ce que t'as pas compris. » Et, en fait, y'avait rien qu'elle avait pas compris. Le prof avait donné les QCM. Elle avait coché une réponse. Systématiquement c'était juste ce qu'elle avait coché. Mais y'avait à chaque fois deux bonnes réponses à cocher. Et le professeur a noté zéro. Et je suis allée le voir en lui disant « Écoutez ça correspond pas au travail qu'elle a fait ». Et J'ai dit à Audrey « Moi ce qui m'intéresse c'est savoir ce que tu as acquis. Et pour moi t'as acquis, y'a pas d'erreur. La seule chose que je te demande c'est, la prochaine fois, relie bien la consigne ». Et on a souvent des histoires comme ça de consignes, où quand on a deux choses dans la consigne ils en voient qu'une ! Ils font beaucoup d'erreurs d'inattention. Et c'est vrai que pour moi la note elle a aucune valeur en soi, moi c'est vraiment « Est-ce que tu as appris ? Est-ce que tu as compris ? ». Sauf en allemand, je dois dire. Parce que quand ils se promènent avec une mauvaise note en allemand alors qu'ils sont bilingues, je leur dis « Là, quand même, tu te fous du monde ! ». Ils nous disent en général la note qu'ils ont eue. Quand y'a eu une très bonne note, on dit « C'est bien ! » Quand y'a eu une moins bonne note, on dit « Quel a été le souci ? »*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Mme Riva. *Oh bah quand y'a une bonne note on dit toujours que c'est très bien. Quand y'a pas une bonne note, moi je dédramatise beaucoup. Ce que je veux savoir c'est pourquoi il y a une mauvaise note. Est-ce qu'elle a pas eu le temps de finir ? Est-ce, elle a pas compris ? Et si elle a pas compris eh ben, on dit « Bon, t'as pas compris, t'as pas compris. Maintenant ce qu'il faut, c'est que tu comprennes et que tu prennes pas des lacunes, quoi ». Voilà, c'est surtout ça. [...] Fanny. Moi dans ma classe, il y en a ils pleurent. Enfin, Maud elle a pleuré parce qu'elle a dit « Moi je vais me faire engueuler ».*

Enquêtrice. *Justement quand elles ont eu des difficultés, vous faites quelque chose ?*

Mme Riva. *La première chose c'est de savoir pourquoi. Là, son 15 en maths c'était pas une mauvaise en soi, mais comme elle avait que des 19 et des 20, on était un peu surpris.*

Fanny. *J'avais pas eu le temps de me relire.*

Mme Riva. *Voilà, elle nous dit « J'ai pas eu le temps de me relire » et elle nous a donné des exemples de questions. Je sais plus ce que c'était. T'avais une question ou t'avais répondu « Oui » alors qu'il fallait répondre quelque chose. C'était pas une question fermée, c'était une question avec une réponse et elle avait mis « Oui ». Donc c'était n'importe quoi et elle avait pas*

¹ Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 22.

eu le temps de se relire, donc voilà ! C'était la dernière semaine avant les vacances de Noël, y'avait la fatigue, voilà. Euh Aurélie y'avait une fois où je m'étais un peu penchée sur le sujet. Elle avait eu un 14 en conjugaison. Et la leçon, elle l'avait super bien apprise, elle la savait et je comprenais pas pourquoi elle s'était plantée. Et en fait la maîtresse, elle a compté les fautes d'orthographe. Elle enlevait un point par faute d'orthographe. Donc dans les 6 points qui avaient d'enlevés, y'avait que 3 erreurs. Donc au final ça faisait 17 sur 20 donc bon. Donc voilà une fois qu'on a compris pourquoi. Le truc c'est ça, si elle a vraiment pas compris eh bien c'est la maîtresse qui reprend le sujet et on sait que ça va bien se passer. Sinon on regarde avec elle se qu'elle a pas compris. On réexplique.

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

« Pour déceler les besoins, les parents soumettent également leurs enfants à diverses épreuves répétées. En cas de leçon à apprendre, par exemple, ils sollicitent des reformulations susceptibles de mettre en évidence des approximations ou des incompréhensions. [...] Les parents posent aussi bien évidemment des questions destinées à vérifier la compréhension. Ils prescrivent ou improvisent encore des exercices destinés à contextualiser ou recontextualiser des notions. Cherchant à s'assurer que les réponses justes sont fondées sur une réelle maîtrise des connaissances en jeu, les parents exigent enfin des enfants qu'ils justifient leurs réponses et leurs démarches.² » À notre arrivée chez M. et Mme Riva, Fanny et Aurélie sont en train de faire leurs devoirs dans la cuisine où l'on s'installe pour l'entretien. L'enregistrement de l'entretien commence alors que M. Riva, penché au-dessus du cahier de sa fille Fanny, vérifie l'orthographe d'un mot auprès de sa femme, puis interroge sa fille de l'orthographe d'un autre mot.

M. Riva. [À son épouse] *Minou ? « Boulè » tu es sûre que ça s'écrit comme ça ?*

Mme Riva. *Oui. B O U L E accent grave. Boulè. Après comment ça se prononce, je sais pas. [En s'adressant à l'enquêtrice] Nous apprenons la démocratie athénienne. [À l'attention de sa fille] N'est-ce pas ? On est à la Grèce antique et du coup.... Elle avait une évaluation la semaine dernière.*

M. Riva. [Interpellant Fanny] *« Stratège » à ton avis ça prend combien de S ?*

Mme Riva. *Oh papa ! Laisse-la, elle fait ses devoirs.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Plus tard dans l'entretien, M. et Mme Riva expliquent exiger de leurs filles « *de ne pas leur réciter leur leçon mot à mot* », « *de la reformuler* » « *pour vérifier qu'elles ont compris* ». Ils expliquent également exiger de leurs filles qu'elles leur expliquent comment elles ont trouvé « *la bonne réponse* » à leurs exercices scolaires. Cette *surveillance étroite* de la bonne acquisition par les enfants des compétences et des connaissances scolaires se retrouve également chez Mme Brally qui a systématiquement vérifié que les leçons sont bien comprises et apprises « *comme il faut* » jusqu'à ce que ses fils entrent en 4^e et continue de le faire avec Gabrielle en 5^e. Mais également chez Mme Vettard qui a tout particulièrement suivi de près l'apprentissage par ses fils de l'allemand au début puisqu'elle « *sait qu'il fallait pas louper les*

² Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 23.

premiers apprentissages de la syntaxe et la grammaire ». Mme Petit raconte comment ce *contrôle* strict lui a permis une fois en regardant les exercices de français fait par Sacha de constater qu'« il avait complètement oublié ce que c'était une fonction grammaticale » et de « tout reprendre », « tout revoir » avec lui. Dans les familles de « surdoués », on est ainsi loin des familles populaires très précaires étudiées par Daniel Thin qui n'ayant pas « d'acquis scolaire suffisant pour apprécier l'évolution des connaissances et de la maîtrise des savoirs scolaires », se focalisent uniquement sur les notes de leurs enfants, qui se retrouvent alors être pour eux « le seul critère d'appréciation fiable de la scolarité » et comme « déconnectés » des apprentissages, « de la maîtrise des connaissances qu'elles sont censées évaluer »³. En effet, les parents de HPI qui sont souvent allés longtemps à l'école, voire y travaillent, ont généralement suffisamment de connaissances académiques et maîtrisent la plupart du temps suffisamment le curriculum scolaire pour mettre en œuvre un suivi notamment *pédagogique* qui se concentre sur l'acquisition des savoirs, mais également des dispositions et rapports aux savoirs et au travail scolaire nécessaires à la « réussite » scolaire.

Conséquence et témoignage de leurs fortes anxiétés et ambitions, ces derniers poussent assez loin leur suivi. L'analyse statistique de Wilfried Lignier montre que les parents d'EIP participent davantage à la vie scolaire que les autres parents : ils sont bien plus engagés que les autres dans des associations de parents d'élèves (40 % contre 11 %) et sont relativement plus nombreux à tenir le rôle d'accompagnateur dans les sorties, à intervenir en classe le temps d'une séance, etc. notamment lorsque les enfants sont scolarisés dans le primaire (55 % contre 43 %)⁴. Dans notre propre population d'enquête, seules deux mères déclarent n'avoir jamais été parents d'élèves ni n'avoir jamais accompagné dans une sortie scolaire : Mmes Faure et Lachimet. Mme Duval est même la présidente de l'association de parent d'élève. Mme Dumont a, « depuis l'entrée à la crèche de [son] premier enfant », « toujours été déléguée d'au moins un des enfants » « quand c'est pas pour les 3 en même temps » et est « trésorière de l'association du collège ». Mme Grand, en plus d'être parent d'élève pour chacune de ses 4 filles, a été parent d'élève pour une classe SEGPA du collège où n'était aucun de ses enfants. Elle aide également lors des journées portes ouvertes du collège, participe au jury de stage de troisième. Étant au chômage à ce moment-là et surtout aimant beaucoup cela, Mme Lacroix allait lire des livres dans la classe de Pierre quand celui-ci était en maternelle et a souvent accompagné des sorties scolaires. Son mari, architecte d'intérieur comme elle, a souvent « monté des décors » et créé « des jeux avec des cartons » pour les fêtes des écoles. Les parents rencontrés sont plus que tous les autres parents présents dans l'enceinte de l'école conscients, pour être très familiers des logiques scolaires, que l'implication des parents d'élèves dans les associations de parents d'élèves, dans l'accompagnement aux sorties scolaires et à l'organisation des fêtes des écoles est attendue par les personnels de l'école (au même titre qu'un suivi de la scolarité) puisque nécessaire au fonctionnement de l'institution scolaire telle qu'organisée actuellement et donc au « bon » déroulement de la scolarité de leurs enfants. Mais ils sont très présents dans l'enceinte de l'école aussi et surtout en raison des nouvelles opportunités que cela leur offre

³ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 142.

⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 194-195.

d'échanger avec les enseignants sur leurs enfants, l'occasion de voir leurs enfants évoluer dans le contexte scolaire et donc de s'assurer du « bon » déroulement du parcours scolaire de ces derniers tout en en apprenant davantage sur les rouages du fonctionnement du système scolaire et les mécanismes de la « réussite » scolaire. « *Ce qui a motivé au début* » Mme Dumont pour devenir parent d'élève « *c'était de comprendre comment ça fonctionnait de l'intérieur.* » « *C'est-à-dire qu'on était usagé et je voulais comprendre comment ça fonctionnait, comment les personnels faisaient, qui ils étaient* », explique-t-elle. Mme Brally a été parent d'élèves lorsque Thibaut était au collège parce qu'elle avait du temps (parce que ces autres enfants « *étaient encore petits* ») et donc ne lui « *demandaient pas trop de travail* », parce que « *ça rendait service parce qu'ils n'arrivaient pas à trouver [des parents d'élèves]* », mais aussi parce qu'elle « *voulai[t] [s]'investir un peu* » et voulait « *suivre ce que faisait [son] enfant quoi !* » M. et Mme Maconnet ont déjà accompagné des sorties scolaires parce que « *Comme ça c'est l'occasion aussi de voir de c'qu'ils font.* » Les parents d'EIP se renseignent sur le fonctionnement du système scolaire comme ils se renseignent sur le développement, la psychologie et l'éducation, en vue notamment d'accompagner au mieux leurs enfants dans la scolarité, dans leur « réussite scolaire ».

II. Contrôle de l'environnement scolaire

Les parents de « surdoués » mettent ainsi en œuvre un suivi de la scolarité de leurs enfants qui, parce qu'il se focalise sur les apprentissages scolaires, est conforme aux logiques pédagogiques scolaires. Ils participent par ailleurs notamment dans cette optique, activement à la vie scolaire. On pourrait donc en déduire qu'ils satisfont totalement aux attentes et aux besoins scolaires de co-scolarisation de l'école. Cependant, si les enseignants comptent sur les parents d'élèves pour qu'ils occupent une place active dans la scolarité de leurs enfants et rendent possible le travail pédagogique scolaire, ils attendent également que les parents d'élèves n'empiètent pas sur leur travail et leurs prérogatives en cherchant à s'immiscer dans le travail pédagogique qu'ils réalisent en classe. Or, les parents rencontrés respectent pour la large majorité d'entre eux difficilement cette norme que Sandrine Garcia qualifie de « non-empiètement »⁵. S'ils exercent une surveillance étroite des devoirs, des évaluations et cahiers de leurs enfants et sont très présents dans l'enceinte de l'école c'est en effet aussi parce qu'ils cherchent à s'assurer que l'école ne soit pas « le théâtre de pratiques éducatives dissonantes par rapport à l'éducation reçue en famille »⁶ en étant ce lieu favorable au « bon » déroulement de la scolarité de leurs enfants et à la hauteur des importantes ambitions qu'ils nourrissent pour eux. Mme Zérouala a rejoint le « conseil d'école » de l'école maternelle de ses filles parce que « *comme ça [elle] sai[t] ce qu'il se passe dans l'école !* » Mme Gilbert « *aime bien aller* » aux réunions parents-professeurs parce qu'elle « *aime bien avoir une représentation du prof* », est « *curieuse de voir comment le prof se positionne, qui il est* ». La *méfiance* et *défiance* que les parents d'EIP éprouvent à l'égard du système scolaire, leurs vives inquiétudes quant à la scolarité de leurs enfants et leurs *fortes ambitions scolaires* ne les conduisent pas seulement à s'assurer que leurs enfants aient bien acquis les savoirs, savoir-faire et savoir-être

⁵ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit.

⁶ *Ibid.*, p. 195.

indispensables à leur « réussite » scolaire, ne rencontrent pas de difficulté et soient dans les « premiers de la classe ». Cela les conduit également à exercer un *contrôle* sur l'éducation qu'ils reçoivent à l'école, sur leur socialisation scolaire qui leur échappe en partie, mais dont ils ont conscience de l'importance dans la « réussite » scolaire, dans ce que sont et deviennent leurs enfants. Comme l'illustre déjà le fait qu'ils critiquent le fonctionnement du système scolaire et certaines pratiques pédagogiques des enseignants (chapitre précédent), ils estiment pour la plupart avoir un « droit de regard sur les activités et relations pédagogiques⁷ » auxquelles sont confrontés leurs enfants à l'école. Mme Faure a scolarisé ses enfants dans le même établissement privé (allant de la maternelle jusqu'au lycée) séduite par le fait que « *c'est une petite structure* », qu'elle connaissait bien l'établissement pour y avoir été elle-même scolarisée, mais aussi par le fait que, dans le privé, « *on peut directement avoir un interlocuteur, le directeur* » parce que « *quand on paie... y'a du répondant derrière !* », « *ils savent que sinon on les enlève* ». Autrement dit, elle estime que le privé lui confère du pouvoir : le pouvoir non seulement d'être tenue informée du déroulement de la scolarité des enfants, de leurs conditions de scolarisation, mais également d'obtenir les conditions de scolarité qu'elle attend pour ses enfants. En lien avec leur important capital culturel, leur importante maîtrise des théories savantes sur l'enfant, les parents d'EIP se sentent pour la majorité aussi et surtout autorisés à « garder la main » sur l'éducation de leurs enfants à l'école « en dépit de la nécessaire délégation d'une part du travail éducatif⁸. » Mme Grand, psychologue et ancienne enseignante est « *fondamentalement contre les devoirs écrits* ». Elle estime en effet « *qu'un enfant après 6 heures de classe et 4 jours de classe dans une semaine il a le droit comme n'importe quel adulte de passer à autre chose, d'être libre* », « *que les devoirs font plus de mal que de bien parce que ça creuse les écarts entre les bons élèves qui sont aidés et les mauvais élèves qui ont personne à la maison qui les aide* », « *que ça dégoûte les mauvais élèves de l'école, leur fait perdre l'envie d'y aller* », « *qu'un élève pas motivé et fatigué ça va pas lui apporter grand-chose de revoir ce qu'il a déjà vu* », « *que les parents ne me sont pas tous enseignants* », « *parce que sinon à quoi ça sert l'école ?* ». Elle n'a dès lors jamais hésité à intervenir si les enseignantes qu'avaient ses filles en primaire leur donnaient des devoirs :

Mme Gilbert. *Après quand mes filles elles ont eu des devoirs écrits, c'était toujours avec la même maîtresse, je bouillonnais... Et le jour où j'en voyais une qui pleurait sur ses devoirs parce qu'elle y arrivait pas, la maîtresse elle prenait un mot. Ce sur quoi elle me convoquait, on s'expliquait. Elle me disait « Je suis maître de mes méthodes dans ma classe ! » « Je le sais bien j'étais instit. Mais ça ne vous dispense pas de respecter la loi ! » Et à partir de là, on n'avait plus de devoirs jusqu'à la fin de l'année. Donc voilà j'ai protégé mes enfants et je pense que c'est le rôle des parents que de protéger leurs enfants.*

M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI

⁷ Fanny Renard, Charlotte Moquet, Gaële Henri-Panabière et Frédérique Giraud, « La maternelle n'est pas qu'un jeu d'enfant », in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 981-1006, p. 993.

⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 194.

à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Mme Meyer ne trouve pas normal que ses enfants, qui ont quasi tous deux ans d'avance à l'école, soient en cours d'EPS avec des élèves de leur classe scolaire plutôt que de leur classe d'âge. Elle estime que cela les pénalise d'être évalué à partir d'une grille d'évaluation construite pour des enfants plus âgés qui n'ont, de fait, pas le même poids et la même taille et, en lien avec ceci, a observé un effet négatif sur l'estime de soi de ses enfants qui, sportifs par ailleurs, « *se trouvent nuls en sport* ». Au point de tenter de « *sécher les cours* » en se retrouvant souvent à l'infirmerie à l'heure du cours d'EPS pour Nicolas. Elle a donc obtenu que ce dernier, en seconde au moment de l'entretien, fasse EPS avec les 4^e et envisage de réclamer de même pour ses autres enfants. À la suite de problèmes de ce dernier avec certains de ses camarades de classe qui « *le violentaient physiquement et verbalement* » et à son agacement face à la gestion par le collège de ces problèmes, elle a par ailleurs décidé de changer tous ses enfants de collège.

Nombreux sont les parents rencontrés à se tourner, comme Mme Faure, vers le privé pour contrôler les conditions de scolarisation de leurs enfants, mais aussi échapper à l'établissement public de rattachement ou changer d'école lorsque « l'institution scolaire, même étroitement contrôlée, se révèle défaillante à leurs yeux⁹. » Lorsque la Famille Prévost habitait Dijon, Mme Prévost a enlevé ses filles de l'école publique parce que « *le but du jeu dans la cour c'était de se jeter dans les escaliers ou de se frapper* », parce que Éva et Justine « *sont revenues plusieurs fois avec des yeux au beurre noir et compagnie et que le directeur faisait rien.* » Parce que dans le collège de secteur « *y avait une population très hétéroclite* », « *des histoires de bagarre, des histoires avec la gendarmerie, des histoires de drogue* », « *y avait l'air d'avoir quand même pas mal d'histoires de violence et pas forcément une équipe qui maîtrisait ça* », M. et Mme Riva ont choisi de placer Fanny qui « *est vraiment fragile* » dans une classe bilingue d'un collège privé. Ils n'ont cependant pas voulu que leur fille aille dans le collège privé le plus « *sélectif* » de leur région, où ils « *cherchent l'élite et ils poussent les gamins* », où « *ils ne gardent pas les gamins si ils avaient pas un niveau suffisant* », où « *ils font un classement* » de peur qu'elle « *ne supporte pas la pression* » et n'« *y aurait été pas bien* ». Tout en précisant que, « *quand même* », dans le collège où est Fanny « *ils les encadrent, ils les font travailler, ils les font pas rien faire, hein. [...] Ils bossent. Même ils bossent pas mal* » puisque quand un enseignant est absent, on leur donne du travail à faire pendant l'heure de libre et que Fanny « *a beaucoup d'heures de travail à la maison* ».

Nous avons vu dans le chapitre 1 que les parents d'EIP se tournent vers la catégorisation de HPI parce qu'elle leur permet de réclamer de petits privilèges scolaires qui améliorent les conditions de scolarisation de leurs enfants (éviter des sanctions scolaires négatives, une attention soutenue, un enrichissement du programme scolaire ou une accélération du cursus). Et donc que cette catégorisation a de fortes chances de survenir dans des familles disposées à user de *stratégies éducatives*. Les parents de « *surdoués* » se montrent effectivement *grands stratèges* pour que leurs enfants soient dans un environnement qu'ils jugent favorable au « *bon* » déroulement de leur scolarité, à l'image de Mme Brun qui n'a pas hésité à faire « *jouer ses*

⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 195.

relations » pour que son fils n'aille pas dans le lycée technique du secteur, qu'elle pensait ne pas convenir à son fils :

Mme Brun. *En fait il a demandé une petite option. L'équivalent d'une option atelier pour pouvoir ne pas être affecté dans le lycée de proximité, mais dans ce lycée technique. Qui est en gros, le grand lycée technique du coin et qui est depuis 50 ans très réputé. C'est le plus gros lycée technique de la région dans lequel il y'a justement des ateliers et les profs qui ont choisi d'aller là parce qu'ils sont intéressés par les sciences de l'ingénieur et puis par les matières techniques. Je savais par des amis, dont le gamin était deux ans avant Mathieu entré dans ce lycée, ce qu'il fallait faire, quelle option il fallait demander pour que Mathieu ne soit pas affecté dans le lycée de secteur. Et puis comme je m'entendais bien aussi avec le principal du collège, qui était bien sûr au courant des différentes exclusions de Mathieu et de son profil et qui m'appréciait en tant que personne, j'étais allée le voir pour nous aider. Donc lui aussi nous a aidés à cocher la case nous permettant de demander l'option particulière en seconde pour que Mathieu se retrouve dans ce lycée et pas dans le lycée de secteur. Dans lequel, parenthèse importante, il allait retrouver aussi tous les gamins avec lesquels il s'était éventuellement engueulé, battu ... Donc l'idée c'était de changer de secteur.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Faisant preuve de pragmatisme, les parents d'EIP usent de stratégie ou non et de différentes stratégies au gré de la situation et des opportunités. Dans la famille Lachimet, « *comme le lycée public de secteur c'était pas un très bon lycée* » et « *avait pas Européenne en plus* », Victor est allé dans le privé. Sa sœur, Clémence, qui pouvait aller dans un lycée public plus intéressant du fait d'un changement de la carte scolaire, est quant à elle restée dans le public. Et « *comme le collège public où avaient été les deux grands avait changé de principal et que ça avait beaucoup baissé de niveau* », Lucas n'a pas fréquenté le même collège public que ses aînés et est allé dans un collège privé.

De manière assez classique, pour agir sur l'environnement scolaire de leurs enfants, les parents rencontrés, en plus d'avoir recours au privé, demandent des options rares et poussent leurs enfants à rejoindre les classes spécialisées que l'on retrouve notamment à partir du collège. Victor, Clémence et Lucas Lachimet ont tous été incités par leurs parents à rejoindre des classes européennes, « *à la fois pour qu'ils soient dans une bonne classe et qu'ils aient un bon niveau d'anglais.* » Victor a pris aussi en option Latin, Grec et Chinois et Clémence, Latin. Lucas ne pouvant pas suivre dans son collège à la fois Anglais Plus et Latin, il a donc suivi Latin en 5^e, et depuis la 4^e est inscrit en Anglais Plus. Mme Brally a convaincu Thibaut d'intégrer une classe Européenne-anglais à son entrée au collège, et Quentin et Gabrielle une classe « Humanité » (qui leur donne une heure de cours supplémentaire par semaine autour du domaine de la culture et de l'art et qui leur permet d'avoir davantage de sorties culturelles que les autres élèves de leur collège, de monter une pièce de théâtre, d'écrire un livre). Le *contrôle* que les parents rencontrés exercent sur la socialisation scolaire est corrélé au fait qu'ils pèsent très fortement sur l'ensemble des choix d'orientation de leurs enfants. Après que leur fille aînée Lisenotte ait « *raté* » sa première année de médecine en France, M. et Mme Meyer, qui sont franco-allemand, ont réalisé des recherches sur les études de médecine en Europe pour que leur fille puisse

devenir médecin comme elle le souhaite tout en évitant le « *système de concours français* » qui ne « *lui convient pas tout* », elle qui n'est « *pas du tout titillée par l'esprit de compétition* » qui « *ne supporte pas de devoir écraser les autres* ». Ayant conclu que les études de médecine en Autriche seraient les plus adaptées à leur fille, ils lui ont demandé de valider une licence d'Anglais avant de tenter l'examen autrichien d'entrée en médecine pour augmenter ses chances de réussite.

Des études statistiques montrent que les familles de milieux favorisés cherchent plus que toute autre à agir sur les conditions de scolarisation de leurs enfants. Ainsi, près d'un enfant sur 2 de chef d'entreprise et 2 enfants de professions intellectuelles supérieures sur 5 sont scolarisés dans un collège autre que celui du secteur contre « seulement » 1 enfant d'ouvrier non qualifié sur 5¹⁰. 15 % des enfants de cadres et professions libérales ayant changé de collège l'ont fait pour un établissement jugé plus exigeant, soit en moyenne deux fois plus que les enfants de classes populaires (7,4 % des enfants d'employés, 8,7 % des enfants d'ouvriers qualifiés et 6,5 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ayant changé d'établissement pour les mêmes raisons)¹¹. L'analyse statistique réalisée par Wilfried Lignier montre toutefois que les parents d'EIP ont davantage recours que les autres au privé. Les EIP de sa population d'enquête sont en effet 3 fois plus nombreux (43,2 % contre 14,3 %) à être scolarisés dans le privé que les enfants de sa population de comparaison. Comme le laissait déjà sous-entendre le fait qu'en mobilisant la psychologie pour singulariser leurs enfants, les parents d'EIP usent d'une stratégie qui n'est pas mobilisée par tous (et par seulement parce qu'elle n'est pas mobilisable par tous), ils exercent une *emprise* plus forte que les autres parents sur les conditions de scolarisation de leurs enfants.

Les critères qui font d'une classe ou d'une école un « bon » environnement scolaire aux yeux des parents changent d'une famille à une autre. La troisième partie de thèse sera l'occasion de constater certaines logiques derrière cette diversité. Quelques éléments reviennent toutefois quasi systématiquement dans les entretiens. Nourrissant d'importantes ambitions pour leurs enfants, les parents rencontrés mobilisent leur bonne connaissance du système scolaire et l'influence qu'ils ont sur leurs enfants afin tout d'abord que ces derniers effectuent les choix d'orientation qui leur permettent de rester longtemps dans un cursus général tout en intégrant les filières d'orientations les plus valorisées et valorisantes qui s'offrent à eux et qui correspondent au mieux à leur projet professionnel quand ils en ont un. Mme Dumont a poussé sa fille à l'issue de la seconde à demander une première S option SI, alors que le conseil de classe l'orientait plutôt en première STI-2D, parce qu'elle sait « *en tant qu'universitaire* » qu'en STI-2D le « *niveau est moins élevé* » et qu'elle craignait qu'à cause de sa tendance à « *se fondre dans la masse* », « *elle allait avoir 10 de moyenne en STI-2D* » et « *avoir un bagage franchement un peu limite !* ». Les parents rencontrés sont par ailleurs soucieux que leurs enfants soient scolarisés dans des classes et des établissements qui, en raison des élèves qu'elles ou ils regroupent, d'une part, et, d'autre part, du rythme de travail instauré par l'équipe

¹⁰ Christelle Chausseron, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information-DEP*, n°42, 2001.

¹¹ Claudine Pirus, « Un élève sur cinq change d'établissement au cours de sa scolarité au collège », *Note d'information, DEPP*, n°32, 2015.

pédagogique et de ses exigences, aient une influence positive sur le travail en classe de leurs enfants, sur leur « motivation » à travailler pour avoir des « bonnes » notes et par conséquent leur « niveau » scolaire. Les enfants Serpentine fréquentent ou ont fréquenté ainsi une école primaire privée décrite par Mme Serpentine comme « *un cocon* », « *ambiance famille catho* », où les élèves « *pas très nombreux* » sont majoritairement « *des petits enfants bien élevés* », puis un collège avec « *quand même une majorité des gens aisés* », où les membres de l'équipe éducative « *sont exigeants* » « *vous font tout de suite comprendre que si vous avez pas de bonnes notes, vous marchez pas dans le truc, on vous garde pas.* » Mme Serpentine a inscrit ses enfants dans le privé parce que les écoles étaient à côté de chez eux, mais aussi parce qu'elle pensait trouver dans le privé « *plus d'encadrement et puis aussi des profs plus présents* ». Les parents rencontrés plébiscitent les établissements scolaires qui, en plus d'instaurer un dialogue « ouvert » avec eux, exercent un *encadrement* et un *suivi étroit* de leurs enfants. Et ce, en cohérence avec l'emprise *forte* qu'ils exercent eux-mêmes sur leurs enfants. Mme Brally a inscrit son fils aîné Thibaut dans un collège privé parce qu'elle voulait « *une école qui était un peu plus regardante et qui tenait les élèves un peu plus* » parce qu' « [elle] *sentait[t] qu'il avait besoin d'être cadré pour le passage de la préado à l'ado* » « *parce que sinon c'était le premier à suivre les copains et à faire des bêtises* ». Les parents souhaitent des équipes pédagogiques qui prennent le relais, dans l'enceinte scolaire, de leurs efforts pour s'assurer que leurs enfants ne dévient pas de la trajectoire d'« *excellence* » qu'ils dessinent pour eux. Mais ils veulent également garantir le « bien-être » et l'« *épanouissement* » de leurs enfants. Leur décision d'intervenir ou pas sur les conditions de scolarisations de leurs enfants et la manière dont ils le font met toujours en tension ces deux objectifs. Non pas que leurs ambitions scolaires seraient tempérées par leur désir que leurs enfants soient « bien dans leur peau », « *épanouis* », « *heureux* » en plus de « *brillant* », mais parce qu'ils estiment que leurs enfants ne pourront atteindre une certaine « *réussite* » sans être a minima « bien dans leur peau », « *épanouis* », « *heureux* », sans que ne soit pris en compte divers aspects de leur « *personnalité* » ou « *caractère* ». Autrement dit parce qu'ils estiment que ces deux objectifs ne sont pas incompatibles, mais bien indissociables. Pierre voulant travailler dans le domaine du design, M. et surtout Mme Lacroix l'ont poussé à intégrer un BTS avant une école d'art, pour qu'il puisse rester plus longtemps à la maison et profiter du fait de ne pas avoir à « *gérer un appartement, les repas, etc.* » pour se concentrer sur ses études. Ils l'ont ensuite poussé à intégrer une école d'art à Mulhouse plutôt qu'une autre, plus prestigieuse, pour Paris, pensant qu'il serait trop difficile d'apprendre en même temps de ses études « *à gérer sa nouvelle vie d'adulte* » s'il était dans un établissement scolaire très exigeant. En raison de leurs fortes ambitions, les parents d'EIP ne cherchent ainsi pas systématiquement les « *meilleures* » classes des « *meilleurs* » établissements scolaires, celles et ceux qui se montrent les plus sélectifs ou qui ont les meilleurs taux de « *réussite* ». Ils cherchent à articuler leur évitement des environnements scolaires et sociaux qui leur apparaissent potentiellement « *dangereux* » avec ceux qui leur paraissent les plus « *favorables* » à la fois à l'« *excellence* » ainsi qu'à leur « *bien-être* ».

La sociologie a depuis longtemps montré que « le collège n'a d'unique que le nom¹² » et que les conditions de scolarisation varient fortement d'un établissement scolaire à un autre. En effet, en raison de la ségrégation sociale et spatiale existant dans notre société qui fait que les différentes classes sociales n'habitent pas dans les mêmes communes ou quartiers d'agglomération et des stratégies scolaires mises en œuvre de façon privilégiée par les familles de milieux favorisés, il existe de fortes disparités entre les établissements sur le plan du niveau scolaire et de l'origine sociale des élèves, les établissements scolaires étant souvent le lieu d'« un entre soi social et scolaire ». Danièle Trancart constate ainsi qu'en 1996-1997, 10 % des collèges accueillent 20 % d'enfants de milieux défavorisés tandis que 10 % en accueillent plus de 64 % et que si 10 % des collèges totalisent moins de 1 % d'élèves en retard de 2 ans ou plus, à l'opposé, 10 % en totalisent plus de 10 %. Certains collèges (ceux classés en « zone d'éducation prioritaire » ou « sensibles ») (aujourd'hui « réseau d'éducation prioritaire ») concentrent 10,6 % d'élèves ayant deux ans de retard ou plus et 63,1 % d'élèves de milieux défavorisés¹³. La comparaison des données des enquêtes PISA entre 2000 et 2009 réalisée par George Felouzis montre que la polarisation sociale des collèges s'est accrue de 15 %, et la polarisation académique de 16 % et donc « que les contextes d'apprentissage constitués par les établissements sont plus différenciés en 2009 qu'en 2000 au plan scolaire et social.¹⁴ » Danièle Trancart note par ailleurs une présence plus massive d'enseignants jeunes et non titulaires en zone sensible ou prioritaire. Du fait des stratégies scolaires mises en œuvre par les parents d'EIP, mais aussi bien souvent des lieux où ils résident, on ne sera pas étonné que les enfants « surdoués » connaissent souvent des conditions de scolarisation très privilégiées. M. Gréaux et Mme Chaize n'ont ainsi jamais envisagé de scolariser leurs enfants dans les écoles pour enfants « surdoués » conseillées par l'association d'EIP de laquelle ils sont membres, par peur qu'ils se retrouvent dans de moins bonnes conditions de scolarisation. M. Gréaux explique ainsi : « *des fois, c'est des écoles bien cotées, mais dans des quartiers défavorisés, alors... Comment dirais-je ? On fait tout pour qu'ils aient un langage un peu soutenu alors si c'est pour entendre des mots vulgaires toutes les deux secondes, je suis pas sûr...* » Mme Chaize estime que l'école publique où sont scolarisés ses enfants dans un village assez huppé de la banlieue lyonnaise est « *une école de très très bon niveau* » avec « *un très très bon niveau scolaire* » avec une « *population qui est très favorisée* ». L'école maternelle-primaire « *ambiance cocon, familiale* », avec « *pas énormément d'élèves* » et « *une très bonne ambiance entre les parents, les enseignants et les enfants entre eux* » située dans un quartier résidentiel où ont été scolarisés Gabrielle, Quentin et Thomas « *était une école de bon niveau* » pense Mme Brally « *parce qu'il y a eu les évaluations nationales et ils étaient quand même vachement au-dessus du niveau national.* » Les enfants Faure ont été inscrits dans une école publique d'un village plutôt huppé de la banlieue lyonnaise « *assez exigeante* » qui « *mettent la pression sur les enfants* » selon Mme Faure puisqu'« *avant d'entrer en CP, ils doivent lire, écrire.* » L'école primaire publique où a été scolarisée Marine dans une ville pas loin d'Annecy était essentiellement fréquentée par

¹² George Felouzis, « Le système éducatif français dans l'OCDE : quelles performances ? », *Cahiers français*, 2012, vol. 368, p. 9-15.

¹³ Danièle Trancart, « l'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement », in van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

¹⁴ George Felouzis, « Le système éducatif français dans l'OCDE », *op. cit.*

« des familles aisées », « des frontaliers qui gagnent très bien leur vie », et « très peu par des enfants habitant dans des logements sociaux » d'après Mme Bertin. Elle explique en outre que c'était une école qui « prépare bien les élèves au collège. » Mme Bertin décrit par ailleurs le collège-lycée privé où Marine a voulu suivre une copine comme étant fréquenté uniquement par « des petits bourgeois », qui « écrème » les élèves et prend que « des bons élèves » avec « 100 % au bac. » Tout le temps où la famille Prévost vivait dans la base militaire de Djibouti, Justine et Éva étaient scolarisées dans un lycée français où allaient tous les enfants de militaires, mais aussi des enfants de « *familles africaines qui ont de l'argent* » selon Mme Prévost. Cette dernière décrit « *des écoles particulières où c'était pas le paradis, mais... Éva, elle avait des palmiers dans son école. Tout le monde était beau. Tout le monde était gentil.* »

III. Une forte mobilisation pour aider les enfants dans l'acquisition des apprentissages et dispositions scolaires

Mme Petit (aujourd'hui gérante en gérontologie, mais qui a par le passé enseigné le français à l'étranger et en France à des immigrés, fait de l'accompagnement d'enfants en situation de handicap dans des écoles maternelles) est une des mères rencontrées qui est la plus investie dans le travail scolaire de son fils (9 ans et en 6^e au moment de l'entretien avec un an d'avance scolaire). En effet, à partir du CE2, tous les soirs, après avoir fait faire à Sacha les exercices donnés par son maître en devoir, elle cherche sur internet les leçons qu'il a vu en classe le jour même qu'elle imprime pour les lire avec lui. Puis elle le met sur l'ordinateur pour qu'il effectue des exercices en ligne ou lui fait réaliser « *en challenge, en compétition, avec un temps limité* » « *des évaluations* » qu'elle imprime sur les thèmes des leçons. Elle lui donne des évaluations ou des exercices d'un niveau ou deux au-dessus de sa classe. « *Si c'était un truc de CE1 qu'on revoyait au CMI après, je lui donnais l'exo de CMI* » explique-t-elle. Elle l'aide ainsi à apprendre ses leçons tout en s'assurant en même temps qu'il ait bien acquis les apprentissages scolaires, reprenant avec lui les erreurs qu'il fait sur ses exercices tirés d'internet en lui réexpliquant avec ses propres mots la leçon et en répondant à ses questions. Parfois, elle lui demande également de lui réexpliquer les leçons avec ses propres mots :

Mme Petit. Après aussi comme il avait du mal à apprendre par cœur, je lui disais de ne pas apprendre par cœur. « Dans les apprentissages, il y a différents... Il y a être capable de faire des exercices et puis le niveau expert c'est quand tu es capable d'expliquer aux autres. » Du coup je lui disais « On fait comme si j'y connais rien. Et toi tu m'expliques la leçon. » Et du coup le fait qu'il trouve moyen de m'expliquer la leçon, c'était plus facile pour lui. Voilà il aimait bien ça. Voilà mes petites astuces pour arriver à le faire travailler.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Mme Petit justifie son investissement important dans l'accompagnement scolaire de son fils par le fait qu'elle n'avait pas le choix du fait du fonctionnement de Sacha, « *parce qu'il n'écoutait pratiquement pas [en classe]* », parce que « *les leçons n'étaient pas présentées de façon satisfaisante* » sur ses cahiers, mais aussi « *parce qu'[elle] sentai[t] que l'apprentissage*

par cœur des leçons, ça n'irait pas », parce qu'il se mettait « *beaucoup plus facilement* » à son travail scolaire ainsi.

Mme Petit. *Depuis tout l'temps. Depuis le début, j'ai trouvé des astuces... Avec ces enfants [précoces], on est très créatif. Et sans s'en rendre compte. Quand mon mari est arrivé... Il est assistant social de formation. Il a travaillé avec des gosses pendant des années et des années. Et quand il est arrivé il m'a dit « T'es folle ! T'es taré de t'occuper de ton gosse comme ça ! Tu ne te rends pas compte de tout ce que tu fais, tout ce que vous avez mis en place... » Au début il pensait que l'on avait une relation fusionnelle. Et après il s'est bien rendu compte que ce n'était pas de ça qu'il s'agissait. Mais au début, c'était l'explication. « Vous êtes tous les deux. Vous êtes tout le temps ensemble. Donc vous avez créé une relation, un mode de relation qui... » Et je lui disais « Non, mais je t'assure que je suis obligée en fait ! » Il me disait « Mais pourquoi tu fais ça ? » Et la patience que j'avais pour expliquer, réexpliquer, répondre aux questions.*
(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Elle évoque également le fait que Sacha « *adore* » faire des exercices ou des évaluations « *difficiles* », seuls devant l'ordinateur, « *en challenge, en compétition, avec un temps limité* », que « *c'était un jeu pour lui* ». Une « *curiosité* » pour les savoirs scolaires et plus largement culturels et un plaisir pour les exercices intellectuels de types scolaires qu'elle cherche donc à stimuler chez son fils par sa manière de lui faire réviser les leçons. Mais aussi en répondant à chacune de ses questions, même si cela signifie anticiper les apprentissages scolaires et en l'occurrence de lui apprendre à lire avant l'école :

Enquêtrice. *À quel âge Sacha a commencé à lire ?*

Mme Petit. *En grande section de maternelle.*

Enquêtrice. *Il a appris à l'école ?*

Mme Petit. *Non. Il lisait tout sur les paquets de gâteaux, de thé...*

Enquêtrice. *Vous lui avez un peu appris du coup ?*

Mme Petit. *Ouais je pense. Il était demandeur et on faisait ça sous forme de jeu. Et qu'il passait plus de temps à jouer à ça que tout seul dans sa chambre... À chaque fois il me disait « C'est quoi cette lettre ? » je lui répondais. Après on associait les lettres pour faire les sons. La méthode syllabique en fait.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Un plaisir pour les exercices intellectuels de type scolaire qu'elle cherche également à stimuler en lui apprenant certains savoirs scolaires « *sous forme de jeux* », en présentant certains exercices scolaires de manière ludique et en faisant ce genre de jeu en dehors des moments de devoirs, pendant les moments de loisir, à chaque occasion qui se présente.

Mme Petit. *Il est tout le temps en demande de jeux avec les chiffres. Au ski on prenait les œufs, les téléphériques, il lisait tous les chiffres. Il était petit. Il avait trois ans. Et puis il le regardait si le téléphérique c'était le même. Et puis il faisait des additions, des soustractions, des multiplications tout le temps. Les chiffres c'était tout le temps. Je ne me posais pas la question.*

C'était un jeu. C'était sous forme de jeu. Trouver les mots qui commencent par tel son ou telle lettre. Lire tout, tout le temps. Donc oui je le stimulais. Mais sans le vouloir en fait. Mais c'est un jeu. Un jour ma belle-mère elle est venue me voir, elle voyait qu'il faisait des choses qui n'étaient pas de son âge et elle me dit « Tu crois que c'est bien de le pousser comme ça Sacha à l'école ? » Et je lui avais répondu « Mais je ne le pousse pas ! C'est un jeu, en fait. Au lieu de faire des Lego, on fait ça. C'est exactement la même façon dont on aurait fait des Lego. » Donc pour elle, on ne jouait pas. Mais lui ça le faisait kiffer de faire des additions. Quand il a rencontré mon copain, quand il jouait, il lançait les dés et il ajoutait les sommes, il ajoutait, il ajoutait... Et il avait cinq ans. Et son jeu c'était d'ajouter, d'ajouter des sommes de dés et devoirs à la fin au bout de 50 lancers qui avait le plus grand résultat. Et on aurait dit « On joue au Monopoly ? » ça aurait été pareil. Ça aurait été la démarche. C'était juste un plaisir.

Enquêtrice. D'accord. C'était plus en réponse à...

Mme Petit. Ouais. Bon après, j'ai toujours voulu qu'il sache des choses. Mais bon tous les parents font ça. Mais de là à... Non, j'étais plutôt inquiète qu'il ne soit pas enfant. Au contraire. Je trouvais qu'il n'était pas assez enfant.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Dans la famille Gaillard-Petit, la révision d'une leçon est par ailleurs souvent l'occasion de réaliser des recherches ou de visionner des vidéos sur internet ou encore de lire des livres éducatifs en famille sur le sujet. Elle est également souvent l'occasion de discussions informelles où Mme et M. Petit partagent leurs propres connaissances à Sacha sur la leçon (voire sur d'autres sujets où la conversation les emmène), Mme Petit allant jusqu'à parfois faire des « remises à niveau » sur internet en amont :

Mme Petit. Voilà mes petites astuces pour arriver à le faire travailler. Et puis ça nous arrive plein de fois de faire des recherches qui durent une heure ou plus sur un sujet en fait. Mais parce que il y avait des digressions. Et c'est ce que sa prof de français me disait « Ils adorent ça ! Une question en amène une autre, une autre... »

[...]

Enquêtrice. Et vous disiez que vous complétiez souvent les leçons avec des discussions ou des vidéos ?

Mme Petit. En histoire on fait souvent. On va trouver une petite vidéo sur l'évènement historique qu'il est en train de réviser. Il va volontiers la regarder. Je lui propose. C'est jamais obligatoire. Je lui dis « Ça te dit de regarder un truc ? » L'autre fois c'était sur les protestants, la Reine Margot, la Saint-Barthélemy. Il y a des trucs qui sont didactiques. Des profs qui mettent en ligne des trucs.

M. Petit. Quand il faisait le Moyen Âge, on a regardé un truc sur le découpage sur Royaume par le Roi à ses fils.

Mme Petit. Ouais, y'a un site internet sur lequel je vais souvent... D'ailleurs j'ai payé 10 euros l'année pour ce site, pour avoir accès à des vidéos, à des petits débats, des petits cours en plus. J'avais pris ça l'année dernière et comme c'est un an je l'ai encore. C'est un truc qui s'appelle « Pass éducation ».

[...]

Enquêtrice. Et faire des lectures ?

Mme Petit. Ah ça des livres, il en a ! Si, tes parents lui avaient acheté des livres sur le Moyen Âge.

M. Petit. Ouais.

Mme Petit. Je le faisais bien, avant, quand il était petit. Maintenant moins.

[...]

Mme Petit. Après le souci effectivement c'est que comme [les enfants précoces] aiment bien trouver les failles... Si on parle de François 1^{er} et qu'il pose des questions, que l'on fait des digressions et que je ne sais pas, ça devient problématique. Parce que là on rentre dans un petit jeu où lui il excelle et il nous met mal à l'aise. Et là et j'ai tendance à m'énerver. « Ah, mais tu sais pas ça ?! » Donc il faut bien avoir tout sous la main pour pouvoir avoir toutes les infos. Et du coup effectivement je pense que je me fais des remises à niveau en lisant 3-4 pages de trucs. Je sais qu'il se sent beaucoup plus à l'aise avec mon mari quand il fait ses devoirs parce que lui il a une culture générale assez impressionnante en fait. Et du coup il va moins aller chercher la faille.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Toujours dans l'objectif de compléter les connaissances de Sacha et de stimuler sa curiosité, son intérêt pour l'apprentissage, le week-end ou pendant les vacances, la famille fait souvent des sorties culturelles en lien avec ce que Sacha apprend sur le moment à l'école.

Mme Petit. Par exemple si Sacha me parlait de châteaux forts, on allait visiter le château fort. S'il faisait je sais pas quoi l'école, on allait visiter quelque chose qui était en rapport le week-end ou pendant les vacances. Le week-end ou pendant les vacances, on faisait des choses en rapport avec ce qu'il faisait à l'école. Euh... [...] Pendant les vacances on a visité quatre châteaux par jour. Et quand on dit « On va la piscine on fait un cinquième château ? » « Un cinquième château ! » Et on ne pourrait pas passer des vacances si on n'était pas en permanence en train... On le fait maintenant de façon spontanée. C'est devenu un automatisme. Du coup on continue à le pousser. [...] [à M. Petit] Et puis tes parents aussi étaient allés visiter avec lui. Il lui avait acheté un quiz. Ça, à tous les coups gagnants avec le quiz. Parce que si il sait répondre à la question... Question pour un champion, Money drop, machin... Il peut faire ça pendant des heures. Et il aime bien. Avec ma mère il fait ça tout le temps quand ils sont ensemble.

Enquêtrice. Il y a aussi le jeu Les Incollables pour enfants ?

Mme Petit. Ça aussi il adore. Dès que c'est défilé. On y a joué je ne sais pas combien de fois à ce truc-là. Il est un peu grand maintenant. Mais on y a joué. Il avait les petites fiches de questions et après on a acheté le jeu de société.

[...]

M. Petit. On fait aussi les choses dans l'autre sens. Quand on fait des sorties ou des visites, on essaie, si on peut de ramener ça, à des trucs qu'il a vus ou qu'il a appris ou qu'il sera amené à voir.

Mme Petit. Il est friand de ça. Il est plutôt demandeur. C'est agréable de faire.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Mme Petit a depuis cessé d'« en faire autant », c'est-à-dire de reprendre chaque soir avec Sacha toutes les leçons vues en classe le jour même, en plus de faire les devoirs. En effet, cela « demandait beaucoup d'efforts, après une journée de travail, de tout préparer ! ». Elle a par ailleurs fini par se dire que « ce n'est pas [son] travail » qu'« il faut bien que l'école serve à

quelque chose » sous influence de son nouveau mari. que son fils a d'autre part depuis intégré un dispositif pour HPI dans un collège qui promet d'encadrer les enfants dans leur apprentissage de la méthodologie du travail scolaire à réaliser à la maison. Reste que pendant environ deux ans, elle et Sacha ont consacré près d'une heure et demie au travail, voire parfois plus aux devoirs et révisions scolaires. Par ailleurs, ce « désinvestissement » ne s'est pas fait sans résistances de Mme Petit. Sacha ayant sauté le CM2, Mme Petit a été tentée de revoir avec lui le programme de CM2 pendant l'été précédent son entrée en 6^e, avant de « *se raisonner* » en se disant qu'elle allait y passer des heures et qu'au collège, ils reprennent des savoirs déjà plusieurs fois répétés en primaire et bien acquis par Sacha. Elle ne parvient toujours pas à se résoudre, comme le suggère M. Petit, à laisser faire Sacha son travail scolaire seul quitte à ce que cela signifie qu'il aille une ou deux fois au collège sans avoir fait ses devoirs ou que cela entraîne une « chute » provisoire des notes. Elle continue à regarder avec lui chaque soir le travail qu'il doit faire et à le mettre au travail. Elle le laisse travailler seul, mais reste à sa disposition en cas de difficulté. Elle continue de vérifier « systématiquement » ses devoirs et évaluations et à reprendre les fautes. Avec son mari, ils réalisent également tout un travail pour que Sacha apprenne à être autonome dans son travail scolaire. Ils lui expliquent qu'il faut qu'il fasse, ou au moins commence son travail scolaire durant les heures de permanence. Ils lui imposent de plus en plus de réaliser son travail seul dans sa chambre et de ne venir les voir qu'en cas de problème. Ils valorisent aussi le fait qu'il sache se mettre au travail, planifier et réaliser son travail scolaire seul en lui disant que cela prouve qu'« *ils ont confiance en lui* », qu'« *il a les capacités de le faire* », qu'« *à l'école il aura besoin de faire les choses de manière autonome* ». Ils lui apprennent également à décrypter les attentes des enseignants. M. Petit a ainsi récemment expliqué à Sacha que si sa professeure de maths lui avait demandé de réaliser un diagramme circulaire sur les activités sportives de ses camarades de classe pendant le week-end d'intégration de début 6^e, c'est parce qu'elle est « *maline* » puisqu'elle fait ainsi en sorte que ses élèves apprennent à se connaître tout en révisant les statistiques. Mme Petit explique également à son fils comment apprendre ses leçons :

Mme Petit. Ce qui me fait le plus souci c'est son apprentissage des leçons. Il ne comprend pas pourquoi il faut relire la leçon, qu'il vaut mieux relire un paragraphe tous les soirs que 17 pages au moment de l'évaluation. C'est ça qui m'inquiète plutôt. La méthode. J'essaie de lui expliquer. Mais quand je vois qu'il s'en fout... Je pense être plutôt quelqu'un de pédagogue.

M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Si Mme Petit s'est tant investie dans l'accompagnement scolaire de son fils, si elle a tant de mal à laisser Sacha gérer absolument seul son travail scolaire c'est n'est alors pas tant comme elle l'affirme parce que le « fonctionnement » de son fils l'y oblige. C'est plutôt parce qu'elle s'inquiète que Sacha « réussisse » parce que pour elle la « réussite » scolaire, c'est-à-dire, à ses yeux, aussi bien l'acquisition des savoirs scolaires aussi bien que l'obtention d'un titre scolaire, « *est ce par quoi il faut passer pour être libre* ». C'est aussi en raison des difficultés qu'elle a elle-même rencontrées dans sa scolarité qu'elle veut éviter à son fils. Elle raconte en effet qu'elle s'est « *prise une claque monumentale en 4e* », « *a galéré* » jusqu'en 3^e et « *même au lycée* », selon elle parce qu'auparavant elle « *survolai[t] les choses* » et n'« *avait pas les acquis*

suffisamment solides pour pouvoir passer à d'autres enseignements, à d'autres réflexions ». Ces inquiétudes, mais aussi le fait « [elle] avai[t] bien compris que sans faire beaucoup d'efforts [Sacha] arrivait... », « que quand il avait des mauvais résultats, ce n'était pas parce qu'il n'était pas capable, mais parce qu'il n'avait pas fait grand-chose », le fait que « se contenter du minimum ça ne [lui] plaît pas trop », la conduisent aussi à lui reprocher même s'« il a des bons résultats », de « survoler les apprentissages » et « bâcler » parfois son travail scolaire, de ne pas « avoir le goût de l'effort », de faire « le minimum syndical ». Cela la conduit à se montrer très « exigeante » envers Sacha, même « sévère », à « lui mettre la pression » :

Mme Petit. *Le problème c'est que j'avais bien compris qu'il avait des facilités. Donc j'ai toujours été plus exigeante. « T'as des facilités, vas-y ! J'admettrais pas que tu ailles à l'école en touriste ! Je ne demande pas grand-chose à part que tu sois sage à l'école et que tu travailles. Et tes résultats sont en comparaison avec ce que tu peux faire, quoi. Et se contenter du minimum ça ne me plaît pas trop. » Donc ouais, des fois je peux être sévère même. Ça me touche, en fait. Je lui mets la pression. J'ai envie qu'il réussisse. Et je sais que c'est par là qu'il faut en passer dans la vie pour pouvoir être libre. Je sais que... Pour moi ça compte. Je ne veux pas qu'il ait 18/20. C'est pas ce que je lui demande. Je lui dis « Je ne veux pas que tu sois excellent. Je ne veux pas que tu sois le premier de la classe. Je veux que tu aies du respect pour les adultes qui t'enseignent des choses et que tu leur montres qu'ils ne sont pas en train de perdre leur temps, que toi tu n'as pas perdu ton temps. C'est obligatoire. C'est le travail que toi tu dois faire. » Donc s'il a « bien » ou « très bien » et qu'il a fourni un minimum de travail, ça va. [...] Des fois ça m'arrive de m'énerver, de me mettre en colère... Je ne pense pas que je punisse. Plutôt le disputer et montrer que je ne suis pas très fière de lui. Et je lui apprends que c'est agréable d'être fière de soi. Que c'est plutôt pour lui. Que moi je sois fière ou pas, c'est limité. Mais il faut qu'il apprenne à être fier de soi, de son travail. Mais c'est surtout sur la présentation que je vais me mettre en colère. Si il a fait un truc bâclé, si il a mis deux mots au lieu de faire une phrase... Voilà c'est plutôt ce genre de chose où je vais dire « Tu te fous un peu de nous ! Parce ce que ça ne te demande pas beaucoup d'efforts de faire le minimum syndical. » C'est là-dessus que je vais être le plus... Si je sais qu'il savait très bien sa leçon... C'est surtout de ne pas se moquer de l'adulte qui est en face. Et de se respecter en fait. Quand on fournit un travail, on se respecte soi-même. Voilà. Je vais plutôt insister là-dessus. Mais parce que je n'ai jamais vu Sacha avoir des difficultés. Du coup... Le dernier contrôle de maths ç'a été du n'importe quoi. Il a eu C ou D. Mais j'ai vu qu'il n'avait pas compris la question. J'ai vu qu'il n'avait pas du tout compris ce qui lui était demandé. La question était posée d'une façon où il avait pas compris. Et je ne lui ai rien dit. J'ai repris l'exercice avec lui. Moi je fais souvent ça. Je vérifie l'évaluation et je reprends avec lui là il s'est trompé. Je m'assure que... Là où je vais me mettre en colère, c'est cette hiloire de se respecter soi. [...] Je lui ai juste dit que je ne veux pas que ses profs me disent qu'il n'a rien fait, qu'il ne soit pas investi en classe. Je lui dis que si ses profs me disent qu'il a 8, mais qu'il a fait beaucoup d'efforts parce qu'il a du mal où qui ne comprend pas, ça m'ira. Mais si il a 10 et que ses profs me disent qu'il a rien fait, je vais me fâcher.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Si nous avons voulu commencer cette troisième partie en détaillant l'exemple de la manière dont Mme Petit accompagne son fils au quotidien dans son travail scolaire c'est parce qu'il

constitue une sorte d'*idéal type* de la façon dont les parents de « surdoués » participent aux devoirs. On y retrouve de manière condensée et particulièrement accentuée les pratiques, mais aussi représentations que l'on retrouve dans la large majorité des familles rencontrées. Comme Mme Petit, toutes les mères des familles enquêtées sont en effet *très présentes* au moment des devoirs au moins jusqu'à l'entrée de leurs enfants au collège, voire au lycée. Nombre d'entre elles ont fait en sorte de se rendre très disponibles pour leurs enfants pour pouvoir être à la maison quand ils rentrent de l'école (ou pas longtemps après) et donc au moment où ils réalisent leurs devoirs. L'enquête par questionnaire mené par Wilfried Lignier auprès d'un collège situé dans une ville huppée de la banlieue parisienne disposant une classe EIP montre que 49 % des élèves de cette classe dispose de l'aide de leur mère pour leurs devoirs et 36 % celle de leur père, alors que cela n'est respectivement le cas que de 35 % et 18 % des élèves des autres classes¹⁵. Si tous les enfants « surdoués » possèdent un bureau dans leur chambre (qui leur est le plus souvent individuelle), leurs mères les installent très souvent pour travailler sur la table de la cuisine ou de la salle à manger parce que cela leur permet de vaquer à leurs occupations (préparer le repas, s'occuper des enfants plus jeunes, etc.) tout en gardant un œil sur le travail scolaire. Mme Riva a même arrêté de faire autre chose qu'aider ses filles pendant qu'elles sont à leurs devoirs et leur fait faire leurs devoirs l'une après l'autre pour être pleinement disponible pour celle qui est au travail. Mme Duval fait aussi réaliser leurs devoirs à ses fils l'un après l'autre dans la pièce bureau de sa maison où elle télétravaille et où elle leur a installé un petit bureau. Mmes Vettard, Rabelin et Riva qui rentrent du travail après 4 heures et demie et dont les enfants vont chez une nourrice, à la garderie ou à l'étude demandent à leurs enfants d'y commencer leur travail scolaire sans elles. Mais elles prennent toujours le temps en rentrant à la maison de vérifier le travail qu'ils ont fait et de le reprendre avec eux si besoin. Quand Mme Riva rentre très tard du travail le mardi et le mercredi, c'est M. Riva, ou sa mère, ancienne institutrice, qui s'occupent des devoirs des filles. Mmes Dumont et Lachimet, qui n'ont pas le temps de participer au quotidien au travail scolaire de leurs enfants, ont embauché des étudiantes pour aider leurs enfants dans leur travail scolaire. Mais Mme Lachimet a quand même bien suivi les devoirs de ses enfants quand ceux-ci apprenaient à lire et commençaient les langues et Mme Dumont s'occupe des devoirs de ses enfants le week-end. Les enfants « surdoués » ne sont jamais ainsi seuls au moment de faire les devoirs et peuvent toujours compter sur l'aide de quelqu'un. Si leurs parents ne sont eux-mêmes pas disponibles, ils font en sorte qu'un autre adulte *compétent* puisse encadrer leurs enfants dans le travail scolaire. Sans jamais toutefois totalement déléguer l'accompagnement scolaire à un tiers.

Cette *emprise* exercée sur le travail scolaire des enfants permet à la plupart des mères rencontrées de mettre en œuvre cette surveillance du « bon » déroulé de la scolarité et de la « bonne » acquisition par leurs enfants des savoirs, savoir-faire et dispositions scolaires et scolairement rentables vue plus haut. Elle permet surtout à la plupart d'entre elles de créer, comme Mme Petit, les conditions pour faire en sorte que leurs enfants acquièrent bien *tout ce qu'il faut* pour « réussir » à l'école. Doutant du système scolaire comme dispositif d'éducation et comme institution capable de faire « réussir » voire « exceller » leurs enfants, inquiets que la scolarité de leurs enfants « se passe bien » tout en nourrissant d'importantes ambitions envers

¹⁵ Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique*, op. cit., p. 416.

celle-ci, aspirant à ce que leurs enfants acquièrent d'importantes compétences et connaissances intellectuelles et culturelles au-delà des bénéfiques que cela peut leur procurer sur la scène scolaire, les parents des « surdoués » ne se contentent en effet la plupart du temps pas de surveiller étroitement le parcours scolaire de leurs enfants afin de s'assurer qu'ils « réussissent » dans la compétition scolaire. Ils font en plus en sorte que leurs enfants « réussissent » effectivement. Non seulement comme on l'a vu dans la précédente partie, en contrôlant leur environnement scolaire, leur choix d'orientation et donc leur socialisation scolaire, mais en aidant aussi consciencieusement leurs enfants à acquérir les savoirs, savoir-faire, savoir-être et dispositions qu'ils savent (plus ou moins clairement) « indispensables » à la « réussite » scolaire. Le sentiment fort qu'ils ont, en lien avec leur généralement important capital culturel, qu'ils pourraient faire « mieux » que l'école (comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre), fait qu'ils se sentent en effet « autorisés à accompagner ou suppléer les apports scolaires »¹⁶.

1. Accompagner les enfants dans l'apprentissage des savoirs scolaires

Les quatre heures d'entretien avec M. et Mme Riva, un samedi après-midi, seront plusieurs fois interrompus par Fanny ou Aurélie venant demander de l'aide à leurs parents pour leurs devoirs, tantôt pour les interroger sur le sens d'un mot en anglais et l'orthographe d'un autre, tantôt pour qu'ils vérifient le travail qu'elles ont effectué, tantôt pour qu'ils leur fassent réviser leurs leçons. Comme Mme Petit, tous les parents de « surdoués » se mobilisent tout d'abord très fortement pour tenter d'aider leurs enfants à acquérir les savoirs scolaires. Un fort investissement symbolisé notamment par l'emploi du « nous » et du « on » par Mme Riva lorsqu'elle parle des devoirs de sa fille Fanny dans un extrait d'entretien précédemment cité : « *Nous apprenons la démocratie athénienne. [À l'attention de sa fille] N'est-ce pas ? On est à la Grèce antique.* »

Les parents rencontrés essaient d'aider tout d'abord leurs enfants à réaliser leurs exercices et, notamment par ce biais, à comprendre leurs leçons. Comme les parents enseignants étudiés par Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « s'ils identifient des besoins », ils s'efforcent en effet « de transmettre à nouveau frais les savoirs abordés en classe » en mobilisant des « habilités expertes. » Ils « ne se bornent » dès lors « pas à redire les leçons, ils en redéployent littéralement les contenus. » Des « séquences de ré-explication » qui « sont étroitement articulées à des séquences visant à s'assurer de la bonne appropriation des notions, lesquelles déboucheront elles-mêmes, si nécessaire, sur de nouvelles séances de ré-explications, etc¹⁷. »

Mme Duval. *Par exemple, hier il avait le verbe « mettre » à faire à l'indicatif et à l'imparfait. Il comprend même pas ce que ça veut dire ! Il avait fait tout seul ! Donc il avait écrit « Je, mais » M A I S, « Tu, mais » M A I S, « Il mait » M A I T... [Petit rire] Je lui ai dit « Mais Thibaut c'est le verbe mettre, c'est un verbe du troisième groupe, il faut que tu prennes le radical du verbe... ». Ce qu'on a déjà dit 150 fois ! Parce qu'il a déjà fait depuis trois ans la même chose,*

¹⁶ Fanny Renard, Charlotte Moquet, Gaële Henri-Panabière et Frédérique Giraud, « La maternelle n'est pas qu'un jeu d'enfant », *op. cit.*, p. 993.

¹⁷ Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 23.

mais voilà... Y'a des trucs il comprend pas, ça percute pas. Donc il a écrit « Je, mais » alors que c'était « Je mettais ». Sur ces trucs-là, il arrive pas à retrouver la logique de l'exercice donc là il est perdu et là il faut l'aider, le guider...

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

M. et Mme Riva racontent qu'ils avaient d'ailleurs tellement tendance à réexpliquer les leçons que cela a fini par poser un problème. En effet, Aurélie n'écoutait de fait plus les leçons en classe :

Mme Riva. C'est la psychologue qui nous a expliqué comment ça a avait dû se passer au final. Petit à petit elle écoutait plus en classe parce qu'elle savait que papa et maman allaient réexpliquer. Et puis on allait sur internet, on cherchait des informations, machin et tout. Donc c'était super sympa. Donc pendant l'école et ben elle s'en fichait et une fois à la maison « Ah bah non, j'ai rien compris ». C'était le truc. C'était « J'ai rien compris ». « Ah bah attends, t'y étais ! La maîtresse elle a expliqué ! Ce que tu as écrit ça correspond à une leçon ! » Et en fait avec la psy on avait dit « L'année prochaine Aurélie, tu écoutes en classe ! C'est en classe qu'il faut apprendre ! Avec papa et maman, on revoit ce qu'il y a d'écrit dans la leçon et une fois que les devoirs sont terminés, si t'as envie d'aller chercher des informations supplémentaires parce que le sujet t'intéresse on va sur internet, on cherche des vidéos, de machins, tout ce que tu veux. Mais tu te concentres sur ta leçon et voilà ! »

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Afin de s'assurer que leurs enfants puissent « réussir » *intellectuellement, cognitivement*, les exercices ou évaluations qu'ils auront à faire à l'école, les parents rencontrés aident également leurs enfants à mémoriser leurs leçons, mais aussi leur table de multiplication, leurs mots, leur autodictée, leur poésie, etc.

Mme Riva. Aurélie, en fait il faut juste gratter un peu et elle ressort tout. Et elle ressort plein de détails de la leçon. Il faut que le sujet l'intéresse. On a eu un CE2 très difficile avec Aurélie parce que les sujets en sciences, en histoire et en géo ne l'intéressaient pas. Elle a eu en particulier une leçon sur les colonies, je peux vous dire qu'elle a rien compris, parce que elle s'en foutait. Et du coup elle arrivait pas à apprendre parce que ça lui plaisait pas.

M. Riva. Hum, c'était flagrant. Mais je crois que elle était contre les colonies.

Mme Riva. Ouais, je sais pas.

M. Riva. Si ça allait jusque-là. Moi j'essayais de lui expliquer et tout, et elle l'a carrément rejeté, elle a refusé le mot colonie, quoi ! [Rires]

Mme Riva. Et là elle a eu une leçon... Bon je veux pas charger les maîtresses parce qu'on a eu quand même de bonnes instits. mais là il fallait qu'elle apprenne le paysage urbain. Le paysage urbain, au CE2, ça lui parlait pas quoi. Donc on avait fait une petite histoire parce qu'il fallait qu'elle retienne alors tout ce qu'y avait dans une ville, les immeubles, les machins. Donc j'ai dit « On va faire une petite histoire. Le matin le monsieur il se lève. Où il est ? Il est chez lui. Donc c'est les immeubles. Après il va prendre le petit déjeuner. Ce qu'il a acheté ça vient d'où ? Alors centre commercial. » Et petit à petit je lui ai fait un trajet. Il va à son travail, il prend le bus, machin. Et avec le trajet du coup, elle savait rattacher, voilà. Et avec ça elle avait réussi à apprendre sa leçon. Mais ce paysage urbain ! [Rires de M. Riva] Et puis elle s'en foutait, quoi !

Alors que là, les gaulois, ça l'a intéressé. L'alimentation, ça a l'air de l'intéresser. La sexualité, l'année dernière, ça avait l'air de l'intéresser. Elle avait eu 20 sur 20 à l'éval.

[...]

Mme Riva. La psychologue m'a donné une bonne technique qui marche bien avec Aurélie pour faire rappeler les leçons. À savoir redonner le contexte dans lequel la leçon s'est déroulée. Elle a dit « Ne prenez pas le cahier pour poser des questions sur la leçon. D'abord vous lui demandez "Ça s'est passé comment ?", si y'avait des supports, des photos, si la maîtresse a fait un dessin au tableau, si il s'est dit une blague. Et de remettre l'enfant dans le contexte ça lui fait revenir en mémoire tout ce qu'il a pu retenir de la leçon. Et une fois que vous avez fait ce travail-là, on reprend la leçon et on regarde ce qui manque. Et on voit déjà ce qui est resté de la leçon ». Donc on avait fait ça en début d'année et ça avait bien marché. Et la plupart du temps, elle les sait ses leçons. Bon là, la leçon de science, elle la savait pas trop. Mais c'est les nutriments... C'est des termes, c'est un peu difficile quand même ! Donc on va prendre le temps. Mais là elle l'a travaillé donc demain elle me la refera et je pense que ça va bien se passer.

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

« S'ils accordent beaucoup d'importance aux dimensions abstraites et réflexives des apprentissages », les parents enquêtés « n'en négligent pas pour autant les aspects les plus techniques et donc les moins nobles¹⁸. » Pour aider leurs enfants à incorporer et à s'appropriier les savoirs scolaires, ils mettent en œuvre diverses techniques. Plus précisément, ils font dire et redire les leçons, poésies, etc. tout en s'efforçant d'apprendre à leurs enfants à répéter avec méthode. Ils organisent régulièrement des séances de révision où ils posent des questions à leurs enfants ou leur proposent des exercices qui amènent ces derniers à rappeler et se rappeler des connaissances ou compétences scolaires précédemment étudiées dans l'année scolaire, voire il y a plus longtemps dans leur cursus scolaire. Enfin, à l'instar de la famille Petit qui organise des jeux avec les mots ou avec les lettres, ils fixent les apprentissages en convertissant des moments de loisir, mais également des situations ordinaires de la vie quotidienne, en occasion de mobiliser ou remobiliser les savoirs acquis à l'école¹⁹.

Dans les familles de « surdoué », où l'aide scolaire fournit par les parents relève de l'aide à l'acquisition des savoirs scolaires, on est ainsi, encore une fois, à l'opposé des familles de milieux populaires étudiées par Daniel Thin où, par manque de ressources culturelles pour comprendre ce que font et apprennent les enfants à l'école, l'accompagnement à la scolarité des parents se « limite » à une *pression extérieure* sur les résultats scolaires des enfants²⁰. Ce n'est ainsi pas seulement le suivi scolaire qui revêt un caractère *pédagogique*. C'est également l'accompagnement scolaire. Ayant pour la plupart été longuement scolarisés, étant généralement dotés d'un fort capital culturel, voire exerçant eux-mêmes des métiers dans l'éducatif, les parents rencontrés maîtrisent suffisamment les savoirs et les modes d'apprentissage scolaires et ont suffisamment acquis les techniques ou les savoirs savants qui fondent les pratiques de transmission de compétences et connaissances culturelles objectivées

¹⁸ Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 25.

¹⁹ *Ibid.*, p. 25-26.

²⁰ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 145.

pour facilement transmettre des savoirs scolaires à leurs enfants à la manière des enseignants en classe, longtemps et dans de nombreuses matières. M. Gilbert « qui est très matheux » « qui est très très très bon en maths » aide ainsi sans difficulté et même avec un certain plaisir sa fille aînée à réaliser ces devoirs de mathématiques de première année de classe préparatoire vétérinaire. À noter que quand les parents rencontrés ne s'estiment toutefois pas les capacités de fournir une aide pédagogique à leurs enfants, ils ont généralement les ressources financières pour payer des cours particuliers à leurs enfants. Mme Lachimet a fait ainsi suivre à Victor des cours particuliers de mathématiques et de physique chimie en Première S. Quentin ayant « des difficultés en Espagnol en 3^e », n'ayant « pas bien acquis les bases en 4^e », « une amie [de Mme Brally] qui était une ancienne prof d'espagnol le prenait tous les week-ends pendant une heure et parlait de tout et de rien en Espagnol. »

Fortement familiarisés avec le fonctionnement du système scolaire, les parents ont intériorisé que les enseignants comptent sur eux pour qu'ils soutiennent l'activité pédagogique également en prolongeant l'école à la maison c'est-à-dire en aidant les enfants à acquérir les savoirs scolaires, et dépasser les blocages cognitifs quand ils en rencontrent. La *défi*ance et la *méfi*ance que les parents d'EIP éprouvent envers le système scolaire et certaines pratiques pédagogiques des enseignants, associées à leurs vives incertitudes éducatives et à leur sens de l'« excellence » semblent les avoir convaincus que l'éducation de leurs enfants nécessite qu'ils réalisent parfois au-delà d'un travail de *collaboration* avec les enseignants, un travail de *compensation* du travail éducatif scolaire. Cela semble avoir fait également naître chez eux le souci que leurs enfants acquièrent bien *la moindre* connaissance et compétence scolaire. S'ils contrôlent étroitement le travail scolaire, les évaluations, l'apprentissage des leçons de leurs enfants, c'est d'ailleurs pour s'en assurer. Mme Chaize vérifie ainsi tous les soirs les devoirs d'Adeline puis « son cahier du jour » et le lui fait « corriger » « partout où elle a fait des fautes », expliquant qu'elle ne « laisse rien passer ». Mme Vettard estime ainsi que Vincent « a besoin qu'[elle] soi[t] là, qu'[elle] coach », puisqu'il ne sait « jamais vraiment complètement » ses leçons et qu'il faut « toujours qu'[elle] pointe là où c'est pas bien su ». Mme Lambert exige de sa fille qu'elle révise chaque soir toutes les leçons de la journée « pour qu'elle soit prête au cas où y'a une interro surprise ».

2. Transmettre les prérequis à l'activité scolaire

Les familles d'EIP remplissent d'autant plus facilement un rôle de co-scolarisation qu'elles apparaissent avoir (plus ou moins clairement) conscience que certains savoirs, compétences et postures indispensables à la scolarité, qui doivent être partagés par les enseignants et les élèves, sont, malgré leur caractère primordial, davantage supposés qu'enseignés. Comme les parents enseignants étudiés par Séverine Kakpo et Patrick Rayou, les parents de HPI aident en effet également leurs enfants à acquérir certains « prérequis des activités scolaires ». Ils sont notamment très attentifs à stimuler chez leurs enfants ces dispositions cognitives dont nous avons démontré en première partie de thèse la grande importance aujourd'hui à l'école : la « distance réflexive » et l'« autonomie intellectuelle ».

Mme Maconnet. *Paul, il aime bien jouer. En calcul mental il est très fort. Donc des fois quand on va quelque part et qu'il s'impatiente, mon mari lui dit [...] « 52 + 53 ça fait combien ? ». Maintenant ils font des multiplications. Et du coup il a découvert que Paul a une technique propre à lui pour trouver le résultat.*

Enquêtrice. *Il prend pas les méthodes scolaires ?*

Mme Maconnet. *Bah non, non, non. Parce que du coup ils font tout plein de calcul avec mon mari et mon mari expliquait comment il faisait et Paul expliquait comment il faisait pour à la fin me demander comment moi je faisais et je faisais encore autrement. De toute façon Paul quand il nous demande comment on fait moi j'ai toujours dit y'a plusieurs façons après c'est à toi de trouver celle qui te convient. Par contre j'essaie d'expliquer que la maîtresse elle, elle a une façon qu'elle leur apprend de cette façon-là, mais que c'est pas forcément la seule.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Comme Mme Petit, nombreux sont les parents rencontrés qui stimulent le « raisonnement », « la logique », « la compréhension » de leurs enfants par des jeux qui invitent ces derniers à manipuler les nombres ou les mots. Mais encore en reprenant certaines pratiques éducatives des enseignants. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, à l'instar des enseignants, les parents rencontrés exigent en effet de leurs enfants qu'ils « reformulent avec leurs propres mots » les leçons ou expliquent et explicitent les raisonnements qui les ont conduits à trouver la « bonne réponse ». S'ils procèdent ainsi, ce n'est pas seulement parce qu'ils souhaitent surveiller de très près l'activité cognitive de leurs enfants. C'est aussi parce qu'ils ont intériorisé et reprennent à leur compte la rhétorique pédagogique scolaire selon laquelle les élèves ne doivent pas apprendre leur leçon ou encore appliquer les règles, procédées, théorèmes qu'ils apprennent « bêtement » « par cœur » « sans comprendre »²¹. C'est encore parce qu'ils savent qu'il sera demandé à leurs enfants à l'école de faire la démonstration qu'ils ont compris ce qu'ils apprennent et font et souhaitent entraîner leurs enfants à faire cela. Mme Faure propose ainsi régulièrement à sa fille de « jouer à la maîtresse » à l'aide d'un grand tableau, avec Louisa dans le rôle de la maîtresse et elle, de l'élève. Ayant intériorisé et reprenant à leur compte également la doxa pédagogique scolaire selon laquelle une des manières de s'assurer que les élèves comprennent ce qu'ils apprennent et font à l'école est qu'ils « découvrent » par eux-mêmes les savoirs scolaires²², tout en ayant plus ou moins conscience qu'il sera exigé de leurs enfants en classe qu'ils « coproduisent » les savoirs scolaires, plusieurs parents expliquent pendant l'entretien qu'ils font attention, quand ils aident leurs enfants à faire leurs devoirs, à ne jamais leur donner directement « la bonne réponse » et vont plutôt les accompagner, les guider vers celle-ci.

Enquêtrice. *Et comment vous faites les devoirs avec eux concrètement ?*

Mme Chaize. *On prend le cahier de texte et on suit pas à pas. Par contre, je fais pas à sa place. J'essaie de la faire réfléchir. Parce qu'elle voudrait tout le temps que ça soit tout cru, qu'on lui donne la réponse.*

²¹ Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 81.

²² Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, op. cit.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Enquêtrice. *Vous l'aidez dans les devoirs ?*

Mme Rabelin. *Ça dépend un petit peu des... Si je vois qu'il y a des difficultés ou pas. J'essaie quand même que les réponses viennent de lui. Je veux que les réponses viennent de lui. Sinon ça n'a pas d'intérêt. Euh... Si y'a une difficulté, je vais reformuler éventuellement. Mais euh... voilà ! Mais sinon j'essaie de plus en plus qu'il soit le plus autonome possible.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférence à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Mme Riva. *Ça m'est peut-être arrivé une fois ou deux de corriger un exercice. Mais en fait je le fais plus sauf si elles me demandent. Si elles veulent que je vérifie, je vois avec elles. On essaie plutôt que de dire « Tu vois là c'est faux, de dire « Bah y'a des fautes. Y'en a peut-être tant. Tu les cherches ! » et cetera.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

3. Aider les enfants à devenir des « élèves »

Mme Faure a appris à Mathurin à organiser ses documents scolaires, convaincue que cela l'aide à « structurer sa pensée », à organiser son raisonnement et donc acquérir cette autre disposition cognitive favorisant la scolarité et les apprentissages. Mais il s'agissait également, bien évidemment, de lui apprendre à travailler correctement à et pour l'école.

Mme Faure. *Mathurin oubliait beaucoup son matériel.*

Mathurin. *Je m'en rendais compte qu'après.*

Mme Faure. *Il a fallu vraiment structurer quand même. Même ton bureau. Après c'était casier, matière par matière. Il fallait de l'ordre.*

Mathurin. *Sinon, je peux pas travailler.*

Mme Faure. *Je t'ai appris ça, quand même.*

Mathurin. *Si c'est trop le bazar sur mon bureau, je peux pas travailler. Donc je viens travailler là.*

Mme Faure. *Donc je lui ai appris l'ordre.*

Mathurin. *À cause de toi, je supporte plus le bazar.*

Mme Faure. *Je suis désolée. Mais bon ça a permis aussi de structurer sa pensée, l'ordre.*

(M. Faure : Bac +5, Ingénieur en informatique industrielle ; Mme Faure : Bac +4, Comptable ; Mathurin Faure : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Louisa Faure : 6 ans, CP, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans)

Nombreux sont les parents à apprendre également à leurs enfants à organiser et planifier leur travail scolaire.

Mme Brally. *L'organisation... Donner à Quentin des petites clefs pour l'organisation. Lui faire des petits tableaux, des choses comme ça pour organiser les devoirs. Parce que comme au niveau organisation sinon c'était le bazar... Il était capable de faire les devoirs pour dans une semaine parce qu'il en avait envie, mais pas ce qu'il y avait à faire pour le lendemain parce qu'il avait pas envie.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Mme Gilbert. *La petite elle a besoin qu'on soit un peu derrière parce qu'elle s'y met seule, mais le dimanche soir !* [Rires] *Parce qu'elle a toujours le temps. Donc on essaie de lui faire comprendre qu'il vaut mieux qu'elle les fasse le plus vite possible, enfin, au moins en début du week-end pour ensuite avoir l'esprit tranquille et goûter le sentiment de liberté. Et pouvoir se dire « Y a contrôle lundi, je relis 5 minutes pour l'assimiler, mais j'ai plus rien à faire du week-end. » Et ça on essaie de lui mettre dans la tête. Et ça la grande elle l'avait compris. Un jour en 6^e elle m'avait dit « Tu sais j'me suis rendue compte que vaut mieux que je fasse tout en début de week-end parce que comme ça je suis tranquille. » Mais la petite, on n'en est pas encore là !* (M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Les parents d'EIP satisfont dans une certaine mesure les attentes et besoins de co-éducation de l'école puisqu'ils constituent également leurs enfants en « élève ». Leurs importantes connaissances et compétences culturelles et pédagogiques et leur bonne connaissance du fonctionnement du système scolaire associés à la *méfiance* et *défiance* qu'ils éprouvent vis-à-vis du système scolaire et leurs importantes ambitions et inquiétudes, les conduisent à réaliser tout un travail afin que leurs enfants adoptent les postures d'élèves attendues des enseignants et conformes au mode scolaire de socialisation. Alors que devenir élève et se conduire comme tel n'a rien d'évident puisqu'« il ne suffit pas d'être formellement un écolier, de fréquenter un établissement scolaire pour être un élève, c'est-à-dire un être doté des dispositions exigées par la scolarisation et les apprentissages scolaires²³. »

Ils sont ainsi nombreux à doter leurs enfants de compétences et dispositions scolaires de type *méthodologique* nécessaires à la réalisation du travail scolaire. Sa fille cadette ayant « *du mal à admettre qu'apprendre une leçon d'histoire, c'était pas la lire une fois le dimanche à 8 heures du soir* », Mme Gilbert lui a expliqué « *que la mémoire a besoin de réactivation. Avec si possible un jour entre les 2. Donc si elle a un contrôle le lundi, il faut qu'elle l'apprenne le samedi, qu'elle la revoie un peu le dimanche. Et qu'avant de se coucher elle la relise. Et que sa mémoire elle marchera bien mieux si y'a plusieurs étapes comme ça.* » Les parents rencontrés enseignent à leurs enfants à apprendre leurs leçons, mais également à réaliser divers exercices scolaires. Mme Faure a appris à Mathurin à rédiger une dissertation.

Enquêtrice. *Donc vous êtes là pour mettre au travail. Et après vous aidez ?*

Mme Faure. *Ouh oui ! J'ai eu fait des rédactions ! [...] Des fois on en a eu fait des rédactions ensemble. Tu jetais tes idées comme ça. Tu me disais tes idées, je notais. Et après on essayait... Je remettais en forme ses idées.*

Mathurin. *Et après on refaisait les phrases une à une.*

²³ Daniel Thin, *Quartiers populaires*, op. cit., p. 211.

Mme Faure. *Ouais... Ou après tu me donnais les idées, je notais les idées et après c'est moi qui faisais les phrases. Mais bon finalement ça t'a appris à toi, à comment faire. Parce qu'on leur apprend pas. On leur dit « Faites la rédaction », mais on leur apprend pas... On leur a jamais expliqué comment il allait faire donc...*

(M. Faure : Bac +5, Ingénieur en informatique industrielle ; Mme Faure : Bac + 4, Comptable ; Mathurin Faure : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Louisa Faure : 6 ans, CP, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans)

Le fait que les parents rencontrés soient très présents au moment des devoirs leur permet d'ailleurs de donner l'exemple à leurs enfants de la manière dont il faut travailler pour qu'ils n'aient plus qu'à les imiter. Ce qui a sans doute d'autant plus d'effets qu'ils s'emparent des moments où ils aident leurs enfants à planifier et organiser leur travail, à intérioriser et à s'approprier les savoirs ou à réaliser leurs exposés, dissertation, etc. pour consciemment et volontairement leur *objectiver* les techniques qu'ils mettent en œuvre.

Les parents de HPI vont également objectiver et expliquer certaines intentions ou attentes professorales que leurs enfants n'ont pas saisies, notamment qui n'auraient pas été clairement énoncées par leurs enseignants, et aider leurs enfants à identifier et décrypter les implicites scolaires. Mme Maconnet a expliqué à Paul qui n'« *avait pas compris* » que si sa maîtresse lui donne à copier dix fois une liste de mots c'est pour qu'il en apprenne l'orthographe. Peu de temps avant l'entretien, le fait d'avoir repris avec Quentin une évaluation a permis à Mme Brally de lui expliquer qu'il avait eu une « *note insatisfaisante* » parce qu'il « *n'a pas expliqué comment il a fait.* » Le fait que les parents rencontrés ont la plupart du temps conscience et connaissance des réquisits scolaires (ce dont atteste tout particulièrement le dernier extrait d'entretien avec Mme Faure) explique en outre qu'ils se mobilisent fortement pour stimuler chez leurs enfants cette autre disposition dont nous avons rappelé en première partie de thèse l'importance pour que les enfants adoptent des comportements positivement sanctionnés à l'école : une capacité à s'auto-contraindre au travail scolaire (être en mesure, sans aide ou intervention de l'enseignant, de faire ses exercices, d'organiser son travail, prendre la leçon en note sur son cahier, de travailler en groupe, etc.) et au respect des règles de comportement scolaire (savoir, seul, rester en place et à sa place immobile et silencieux, attentif et concentré sur ce que dit l'enseignant ou sur son travail, prendre la parole ou se déplacer de manières mesurées et réglées, avec autorisation)²⁴. Nombreux sont en effet les parents rencontrés qui apprennent et donnent l'habitude à leurs enfants à se servir d'un dictionnaire ou d'internet pour trouver seuls le sens ou l'orthographe d'un mot ou une information. Par ailleurs, comme Mme Petit, s'ils sont très fortement présents « *derrière* » leurs enfants pendant les devoirs au début de leur scolarité, nombreux sont ceux qui tiennent rapidement tout un discours à leurs enfants pour leur expliquer qu'ils doivent apprendre petit à petit à s'affranchir de leur aide et notamment apprendre à se mettre, planifier, organiser et réaliser leur travail scolaire seul. Mais surtout nombreux sont ceux à être de moins en moins présents pendant les devoirs afin de les obliger à faire preuve d'autonomie. Mme Riva a expliqué à Fanny que « *cette année, 6e, OK, au début [elle va] être là, mais petit à petit [elle] la lâche* ». Bien que Maxence « *adore* »

²⁴ Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 80 ; Mathias Millet et Daniel Thin, « Le classement par corps », op. cit.

faire les devoirs avec sa mère, que le moment des devoirs « *est un peu un moment privilégié* », Mme Rabelin « *a dû faire comprendre à Maxence que y'a un moment il faut un petit peu grandir et qu'il s'y mette tout seul.* ». Depuis quelques mois, cette dernière installe son fils à ses devoirs puis lui demande de venir la voir une fois seulement qu'il a fini pour qu'elle les vérifie. Mme Duval reste également de moins en moins à côté de Thibaut pendant ses devoirs. Elle lui laisse faire de plus en plus son travail seul et se contente de plus en plus souvent de « seulement » venir vérifier son travail quand il a fini. Mme Brally a aidé son fils Quentin jusqu'en 5^e. Elle l'a « *aidé encore pour les méthodes en début de 4^e* » puis, à partir de la 3^e « *il a travaillé vraiment en autonomie totale* ». Mme Serpentine déclare qu'elle veut faire comprendre à ses enfants « *qu'il faut que [le travail scolaire] ça vienne d'eux-mêmes parce qu'elle peut pas être toujours derrière lui. À un moment donné, c'est plus possible.* » Elle laisse son cadet de plus en plus travailler seul, lui disant « *tu fais tes devoirs et après je contrôle avec toi* » parce qu'« *[elle] aimerai[t] que petit à petit il prenne l'habitude de faire les choses tout seul.* » Actuellement en congé maternité, sa fille Maryam étant la seule en âge à avoir des devoirs, Mme Zérouala peut accorder du temps à son travail scolaire. Elle explique toutefois que si elle reste disponible pour l'aider, elle ne reste pas forcément à côté d'elle pendant qu'elle fait son travail pour « *la laisser un peu en autonomie quand même.* » Si les parents rencontrés apprennent leurs enfants à travailler comme nous venons de le voir, c'est non seulement pour qu'ils sachent travailler « efficacement », mais aussi pour qu'ils puissent, par la suite, travailler de manière autonome.

4. Transmettre aux enfants des dispositions à l'« excellence » scolaire

Les parents rencontrés cherchent également, comme Mme Petit, à transmettre à leurs enfants l'importance de l'école, de la « réussite » scolaire, de l'acquisition des compétences et connaissances scolaires, du travail scolaire. Mais aussi de *l'intérêt* et même de *l'appétence* pour l'école, ce que l'on y fait et y apprend. Et donc un *goût* pour le travail scolaire. Afin que leurs enfants sachent aussi se montrer intéressés, attentifs, concentrés en classe en conformité avec ce que les enseignants attendent également d'un élève. Afin surtout que leurs enfants s'investissent dans leur scolarité. Comme la plupart des parents de milieux favorisés, ils estiment en effet que le « succès » scolaire « s'appuie obligatoirement sur le plaisir d'apprendre »²⁵, de travailler et d'aller à l'école et veulent voir leur enfant aller et apprendre à l'école « avec plaisir ». Souvent puisqu'ils ont eux-mêmes éprouvé beaucoup de plaisir à l'école, ou tout du moins, à acquérir des savoirs scolaires et puisqu'ils apprécient aujourd'hui de « se cultiver » (autant que voir leurs propres enfants se cultiver). Puisque, comme l'ont montré plusieurs sociologues, ayant eu une scolarité généralement globalement « heureuse », ayant des conditions de travail la plupart du temps plutôt « agréables », et ce malgré certaines « difficultés », ils conçoivent facilement, comme la plupart des parents de milieux favorisés, que l'on puisse s'amuser à apprendre (contrairement à certains parents de milieux populaires qui ont tendance à établir une séparation stricte, dans leurs représentations comme dans leurs pratiques, entre d'un côté les activités de loisirs et de l'autre le travail d'apprentissage et l'école,

²⁵ Sandrine Vincent, « Le jouer au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*, p.176.

synonyme pour eux d'effort, de labeur)²⁶. Leur propre goût pour l'instruction et les savoirs culturels, mais également leur forte implication dans la scolarité de leurs enfants en ce qu'elle témoigne de l'importance qu'ils accordent à cette dernière, participe dès lors déjà à la transmission de telles dispositions. Fanny Riva nous montre pendant l'entretien une ardoise sur laquelle elle a dessiné un schéma sur sa leçon d'histoire parce que son père lui a demandé de lui expliquer comment fonctionne la démocratie athénienne. Manière pour lui de lui montrer que l'école et ce qu'on y apprend sont intéressants, et en tout cas l'intéressent. Sur les conseils d'une psychologue, Mme Riva tente par ailleurs au quotidien de faire des ponts, des liens, entre ce que ses filles apprennent à l'école et des éléments de la vie quotidienne, pour leur montrer l'importance ou l'intérêt des compétences et connaissances scolaires. M. Gréaux montre à sa fille quand ils jouent aux cartes que cela va plus vite de multiplier les points que de les ajouter pour lui monter l'intérêt de la multiplication. Il explique également à ses enfants que dans son métier et dans ses loisirs il a besoin de l'anglais et a été pénalisé par le fait qu'il n'avait « *pas un fort niveau en anglais* » pour qu'ils assimilent l'intérêt de l'apprentissage des langues à l'école. Ses fils n'aimant pas aller à l'école « *parce qu'ils s'ennuient* » et « *ont l'impression qu'ils n'apprennent pas* », Mme Vettard leur explique, pour leur donner l'envie d'y aller, que « *ce n'est pas vrai qu'ils n'apprennent rien à l'école* » « *que ce qu'ils font à l'école, [elle] ne le fai[t] pas à la maison* » comme leur apprendre les langues et qu'« *ils n'iraient pas apprendre par eux-mêmes l'orthographe ou les mathématiques...* » M. et Mme Zérouala profitent ainsi de poser des questions à la fin de l'entretien sur cette thèse pour dire à leur fille que poursuivre des études « *est passionnant* ».

Aspirant à l'« excellence » pour leurs enfants, les parents de « surdoués » leur transmettent ainsi également certaines dispositions, un certain rapport à l'école, aux apprentissages et au travail scolaire, indispensables à leurs yeux pour qu'ils « performant » sur la scène scolaire. Ils cherchent ainsi aussi à leur transmettre l'idée qu'avoir de « bons » résultats scolaires, être un « bon » élève, réaliser des études longues et « prestigieuses » est *désirable* et le désir de « réussir » scolairement. À l'image de Mme Gilbert lorsqu'elle a tenu le discours suivant à sa fille Claire pour qu'elle prenne du recul vis-à-vis du qualificatif moqueur d'« intello » dont elle a été la cible en 5^e, afin que cela n'entache pas son investissement scolaire :

Mme Gilbert. *Le problème qu'il y a eu avec Claire c'était en 5^e. Elle était dans un groupe de filles qui étaient... Pff... C'était des pétasses. Et elle se faisait pas mal traiter d'intello. Moi j'lui disais « Laisse-les dire ! Elles sont jalouses. Et de toute façon y'arrive un moment à 13 ans c'est l'âge bête. C'est comme ça. Un élève qui lève la main, qui participe, c'est un intello, c'est un fayot. C'est inévitable. Laisse-les dire. Toi t'es contente d'aller à l'école. Tu vas pas faire semblant de pas aimer. Tu es bonne élève. Tu vas pas faire semblant de ne pas être une bonne élève. Et puis dis-toi bien que "intello" c'est pas un reproche. Il faut voir ça comme un compliment. Tout le monde peut pas se permettre de se faire traiter d'"intello". Donc prends-le comme un compliment. Et tu les laisses dire. Ça va pas les amuser si elles voient que ça te*

²⁶ Basil Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », *op. cit.* ; Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le métier d'enfant », *op. cit.*

touche pas. » Et puis elles se sont lassées... Mais c'est vrai qu'en janvier, quand je suis allée voir les profs, tous un par un m'ont dit « La pauvre ! Elle a pas de chance dans cette classe il y a des filles qui lui en font baver ! » Mais bon elle a courbé l'échine et elle a laissé passer.

Enquêtrice. D'accord. C'est pas allé plus loin ?

Mme Gilbert. Non, non. Elle nous l'a dit et... Elle dit tout, de toute façon. C'est la vraie gazette du lycée. Et on lui a dit « C'est inévitable. Y'arrive un âge où pour se sentir grand il faut dédaigner les profs, il faut se moquer d'eux, il faut faire l'imbécile en classe. Toi tu es assez intelligente pour savoir que c'est con, c'est pas comme ça. Donc laisse-les dire. C'est des pauvres filles. Toi tu pourras peut-être devenir vétérinaire. Elles seront peut-être obligées (c'est peut-être un peu pédant de dire ça !) d'être caissière à Carrefour ! Tant pis pour elle. Laisse-les dire. Reste sur ta lancée. Si elles se sentent malignes de dire ça, c'est elles qui sont bêtes et c'est pas toi. » Donc y'a eu quelques mois où elle rentrait en disant « Je suis passée à côté d'elles sans même les regarder et elles m'ont dit "On veut pas d'intello dans l'groupe." J'allais même pas vers elles ! » J'dis « Mais laisse les dire elles sont bêtes. Toi t'as tes copines. T'occupes pas des autres. » Mais elle a toujours eu des copines et à part cette année-là et ces enfants-là, y'a jamais eu de problèmes de moquerie. On a de la chance.

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Les parents rencontrés cherchent aussi à *responsabiliser* leurs enfants en leur transmettant l'idée que c'est à eux de faire ce qu'il faut pour « réussir » scolairement. Plus précisément, ils cherchent à leur transmettre l'idée qu'il est nécessaire qu'ils *travaillent (dur)* pour cela. Tous partagent en effet cette vision que la « réussite » et a fortiori l'« excellence » scolaire nécessitent des efforts et que le « potentiel intellectuel », comme plus généralement les « capacités », ont besoin de travail pour être « pleinement exploité ». Mme Bertin prévient régulièrement sa fille : « Si tu as travaillé et que tu as une mauvaise note, c'est que tu n'as pas compris et c'est pas grave, on y reverra. Par contre si t'en fous pas une rame et que tu pleures parce que t'as 8, là... » Comme Mme Bertin, Mme Brally dispute ses enfants quand elle estime qu'ils n'ont pas travaillé « *ne supportant pas* » cela. Les parents rencontrés reprochent souvent ouvertement à leurs enfants leur « manque de travail », leur « paresse ». À l'image de Mme Dumont qui critique ses enfants pour « *ne pas savoir ce que ça veut dire travailler* », « *de ne pas comprendre qu'il faut faire des efforts* », d'être dans « *un espèce de déni que il faut quand même travailler* », et d'avoir « *la flemme de travailler* », « *de ne pas vouloir faire des efforts* », de « *ne pas avoir envie de passer du temps [sur le travail scolaire]* », de faire « *le minimum* », de « *bâcler leur travail* ». Les parents rencontrés cherchent ainsi à générer chez leurs enfants plus que l'importance ou un goût pour le travail scolaire. Nourrissant d'importantes ambitions à l'égard de leurs enfants, ils cherchent en effet également à leur transmettre une aptitude à s'auto-contraindre à (beaucoup) travailler ou, pour le dire autrement, une disposition ascétique. Et par là même une propension à la persévérance, une *morale* voire un goût de l'effort. C'est d'ailleurs aussi dans cette optique qu'ils sont parfois à la recherche d'environnement scolaire stimulant. Alors que sa fille Sixtine a souhaité prendre en première et en terminale l'option Science de l'ingénieur qui était la seule option qui n'augmentait pas le nombre d'heures de cours (mais seulement le coefficient de la matière au bac), Mme Dumont a longtemps cherché à la faire

changer d'avis. Mme Lambert aurait voulu que sa fille Romane qui suit des cours de solfège, de chorale et de piano au Conservatoire intègre une classe à horaire aménagé musique pour qu'elle apprenne à travailler dans cette classe au rythme plus soutenu. La scolarité ayant « *toujours été facile* » pour Charlotte, cette dernière a toujours réussi sans travailler. Se demandant si celle-ci aura « *le goût de l'effort* » quand il sera nécessaire, M. et Mme Gamblin ont profité qu'elle veuille récupérer l'ancien piano de Mme Gamblin pour la pousser à lui apprendre le piano en espérant que cela stimule cette disposition ascétique chez elle. Ils l'ont également insisté à choisir la filière S en première.

Mme Gilbert demande à ses filles « *qui ont des facilités à l'école* » d'« *essayer d'avoir la meilleure note possible* », pour « *apprendre à faire des efforts* », « *apprendre à se dépasser* ». Lorsque leurs efforts ne sont pas « *récompensés* », elle « *dédramatise* » en expliquant à ses filles que « *les mauvaises notes, ça arrive* », « *ça arrive à tout l'monde* » « *c'est normal* », « *c'est pas grave !* », qu'« *il ne faut pas se rendre malade [pour une mauvaise note]* », qu'il faut « *apprendre à se décentrer* », que « *plus tard elles s'en fichent d'un 9 en anglais.* » Il ne s'agit dès lors pas seulement pour elle de consoler ses filles qui pleurent souvent en cas de mauvaises notes, mais aussi de leur transmettre un « *rapport aux notes* » et « *une force mentale* » indispensables de son point de vue à leur scolarité et surtout à la réalisation d'études « *élitistes* ». Son aînée voulant depuis l'âge de 8 ans devenir vétérinaire, elle et son mari l'ont depuis longtemps préparé aux études par lesquelles elle devrait passer en lui expliquant qu'une « *une prépa c'est difficile. Il faut pas être bon il faut être meilleur que les autres. Et il faut être fort psychologiquement* » et notamment « *ne pas se rendre malade pour une mauvaise note* » pour pouvoir « *se dépasser, faire des efforts.* » travail qu'elle poursuit aujourd'hui que sa fille a effectivement intégré une classe préparatoire vétérinaire :

Mme Gilbert. *Et quand elle m'appelle en pleurs, je lui dis « Tu vois ce qui compte pour ton concours c'est pas que t'aies que des bonnes notes. Parce que c'est pas tes notes de l'année qui vont te permettre d'avoir le concours. Ce qui comptera le jour du concours c'est le mental. Donc ce qui compte c'est que le jour où tu as une moins bonne note, tu sais relativiser et que tu sois forte devant cette mauvaise note. » Et quelque part, heureusement qu'elle en a de temps en temps des mauvaises notes... Bon, elle en a eu trois depuis la rentrée. Mais j'ai dit « Ta vraie victoire, ça sera pas que t'aies 18 en maths, c'est d'avoir 9 et de le vivre bien. » Bon elle a pas eu en dessous de 14. « Ça sera ça ta vraie victoire. Et si t'arrives à mettre en place cet état d'esprit, tu auras des chances d'avoir ton concours. Et ceux qui ne sont pas dans cet état d'esprit, qui ont que des bonnes notes, mais qui sont stressés ils auront moins de chances d'avoir le concours. » Donc j'essaie vraiment de travailler sur ça. Sur l'acceptation des mauvaises notes et le mental. Je lui dis « Les bonnes ça veut dire que tu travailles comme il faut. Que tu vas dans le bon sens. C'est rassurant. Tes bonnes notes elles sont là pour te rassurer. Mais ce n'est pas ça qui fera que tu auras le concours. C'est le mental qui fera la différence. Parce que vous êtes tous bons. Même si dans ta classe il y en a qui sont beaucoup moins bons que toi, au concours tu vas te retrouver avec les meilleurs de France. Donc c'est le mental qui fera la différence. » Tout un état d'esprit.*

M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI

à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e. Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Les parents d'EIP sont souvent pris dans une tension entre se montrer « trop » et « pas assez » exigeants. Leurs pratiques et leurs discours autour de la scolarité de leurs enfants se caractérisent la plupart du temps par une tension entre d'un côté se montrer difficiles envers leurs enfants pour leur transmettre l'ambition *d'exceller scolairement* et, de l'autre côté « *ne pas mettre trop de pression* » sur leurs enfants afin qu'ils ne soient pas « trop » stressés vis-à-vis de leur travail et résultats scolaires. Outre qu'ils sont soucieux du bien-être psychologique de leurs enfants, ils estiment que l'anxiété chez les enfants envers leurs résultats scolaires, leur travail scolaire et leur scolarité peut nuire à leurs performances scolaires et se révéler finalement contre-productive. Ils sont par ailleurs convaincus qu'il est important pour la « réussite scolaire » d'un élève qu'il sache témoigner d'une relative distance vis-à-vis de ses notes et plus largement des verdicts scolaires, mais aussi d'une certaine confiance en lui. C'est pourquoi non seulement ils peuvent leur apprendre, comme Mme Gilbert, à « se détacher » de leurs résultats scolaires, mais aussi chercher à leur transmettre une certaine assurance en eux, en leurs capacités, en leur réussite. Si M. Gréaux et Mme Chaize insistent auprès de leurs enfants sur le fait qu'ils sont « *intelligents* », ce n'est pas seulement pour les pousser à travailler. C'est en même temps pour les « *rassurer* », les « *valoriser* » et leur « *donner confiance* » alors qu'ils manquent de confiance, sont « *tout le temps en train de se dévaloriser* », sont « *anxieux*. »

Mme Chaize. *Bah, nous on l'encourage beaucoup. L'autre fois, elle a ramené un 6 sur 10, je lui ai dit « tu te rends compte, t'as eu 6 sur 10 et tu as sauté une classe ! Chapeau ! » On lui a jamais dit...*

M. Gréaux. *Bizarrement, on dirait que c'est pas ce qu'elle veut entendre. On dirait qu'elle veut qu'on la gronde un petit peu parce qu'elle a ramené... Mais nous, on est pas là pour mettre la pression. On est là parce qu'on veut qu'elle se sente bien.*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Suite au saut de classe de Adeline, M. Gréaux et Mme Chaize lui ont fait prendre des cours particuliers en maths en début d'année non pas pour les apprentissages, parce qu'« [ils] *savai[en]t qu'elle aurait pas de lacune, et cetera, parce qu'[ils] l'avai[en]t un peu fait travailler pendant les vacances d'été* », mais « *juste pour la confiance*. » Ils expliquent également à leurs fils que « *ce n'est pas grave si tout n'est pas toujours parfait* ».

Mme Chaize. *Avec Maël, quand il faut faire le dessin de la poésie, alors ça dure à peu près deux jours ! C'est horrible, c'est terrible. Et ma mère, l'autre jour, elle lui a fait carrément ! Je lui ai dit « Non, maman, faut pas ! ». Elle me dit « Oui, mais il y a passé toute la soirée. Il en pleurait. Il m'a fait une crise sur ce loup qu'il arrivait pas à faire ! ». J'ai dit « Faut que ça soit lui ! »*

M. Gréaux. *Faut que ça soit la perfection !*

Mme Chaize. *Voilà, il faut que ça soit parfait, et il va gommer...*

M. Gréaux. *Et du coup il fait pas.*

Mme Chaize. *Et, du coup, la maîtresse, qui le comprend bien, du coup, cette année... En septembre, je lui avais donné un stylo qui s'efface. Elle m'a dit « Vous pouvez donner seulement un stylo bille ? ». Parce qu'en fait, il arrêta pas d'effacer tout l'temps, tout l'temps. Il voulait*

que ça soit parfait et il était tellement pas sûr de lui. Il lui fallait la perfection. Et du coup, il passait son temps à gommer et il perdait tout son temps ou il faisait pas. Du coup, il était en retard par rapport aux autres. Et là, les dessins, il faut qu'on travaille dessus. Et surtout lui dire « C'est pas grave si c'est pas parfait » ou « le mieux est l'ennemi du bien », « C'est pas parfait, mais c'est pas grave. Au moins c'est ton dessin ».

M. Gréaux. Il faut les rassurer. Autant on doit les pousser, mais souvent le premier objectif, c'est souvent de les rassurer parce qu'ils ont beaucoup d'angoisses.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CMI, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Mme Gilbert cherche à transmettre à ses filles dès le début de leur scolarité des dispositions de « détachement relatif vis-à-vis de l'école et des résultats scolaires » dont elle estime qu'ils seront surtout déterminants dans leurs études supérieures « élitistes ». Ce qui témoigne bien qu'avec leur accompagnement pédagogique, les parents de « surdoués » s'inscrivent dans une perspective à long terme (cela apporte au passage une nouvelle preuve qu'ils sont dans l'optique que leurs enfants réaliseront de longues études). Cela montre également qu'ils ont le souci de transmettre absolument tous les savoirs, savoir-faire et savoir être indispensables, selon eux, à leur « réussite scolaire » et ne laissent, encore une fois, rien au hasard.

IV. Des pratiques de sur-scolarisation

Les parents d'EIP s'investissent ainsi très fortement dans la scolarité de leurs enfants. On peut même dire qu'ils se *surinvestissent*. En effet, comme Mme Petit, ils ne se contentent jamais « seulement » d'essayer d'aider leurs enfants à apprendre les leçons ou à effectuer les exercices donnés par les enseignants. Ils leur font toujours faire des choses « en plus » des devoirs. Comme nous l'avons déjà souligné, la *dé fiance* et la *mé fiance* qu'ils éprouvent envers le système scolaire et certaines pratiques pédagogiques des enseignants, associées à leurs vives incertitudes éducatives et à leur sens de l'« excellence » les ont convaincus que l'éducation de leurs enfants nécessite qu'ils réalisent parfois plus qu'un travail de *collaboration* avec les enseignants. Elle nécessite qu'ils effectuent en effet un travail de *compensation* du travail éducatif scolaire. Cela les conduit dès lors à aller *au-delà* du travail scolaire exigé par les enseignants.

Comme nous l'avons déjà esquissé plus haut, les parents rencontrés sont tout d'abord nombreux à corriger les fautes qu'ils voient sur les devoirs, les cahiers ou les évaluations de leurs enfants et à reprendre avec leurs enfants le soir les leçons qu'ils ont vues pendant leur journée en cours, même si les enseignants n'ont pas prévu d'évaluation (tout de suite) dessus ou demandé qu'elles soient révisées. Ils sont également nombreux à donner des exercices scolaires supplémentaires à leurs enfants. Pour s'assurer que leurs enfants maîtrisent bien l'ensemble des connaissances et compétences scolaires. Pour aider leurs enfants à acquérir les apprentissages du curriculum scolaire, les entraîner à mobiliser ceux-ci et leur faire réviser des connaissances et compétences préalablement acquises. Pour les aider à dépasser d'éventuelles difficultés. Mais également pour compenser le fait qu'ils estiment que certains apprentissages

et exercices scolaires ne seront pas (suffisamment) vus en classe. Soucieuse de combattre l'« ennui » de sa fille Maryam à l'école qu'elle estime lui causer de nombreuses « difficultés » (comme nous le verrons plus en détail au chapitre 7), Mme Zérouala n'hésite pas à lui proposer des exercices supplémentaires de CE1. Elle précise qu'il s'agit surtout de compléter ce que sa fille fait en classe « *parce qu'en classe, ils peuvent pas tout voir* », et, plus spécifiquement, de lui faire faire des dictées parce qu'à l'école elle n'effectue « *que des dictées préparées* ». Elle souligne également qu'elle effectue ce travail supplémentaire essentiellement pendant les jours fériés, pendant les vacances et les jours où Maryam n'a pas eu école parce qu'une des deux enseignantes qu'elle a cette année est « *est en maladie jusqu'à fin mai* », expliquant « *ça remplace la journée d'école entre guillemets* ». Parce que Mme Vettard, institutrice trouve qu'à l'école, maintenant « *on ne travaille pas assez l'orthographe* » et que les moins bonnes notes de Vincent sont en dictée, pendant les dernières vacances scolaires, ses fils étaient « *au régime dictée.* » Mme Duval fait faire de temps en temps à Thibaut « *en plus du travail de l'école* » des exercices sur des CD-Rom éducatifs et dans des manuels qu'elle a achetés à Cultura (elle cite *Tout mon CM2, Tout mon CMI*). Surtout sur les leçons où elle « *sent qu'il y a une difficulté* ». À l'image de Mme Duval, si les parents rencontrés s'appuient parfois sur les manuels de leurs enfants, ils sont nombreux à se tourner vers des produits de l'édition parascolaire pour réaliser ce travail que l'on peut qualifier (pour reprendre la typologie proposée par Séverine Kakpo lorsqu'elle analyse les pratiques d'aide aux devoirs des classes populaires), tantôt de « supplémentaire », de « complémentaire » ou « compensatoire » selon qu'il vise à asseoir les acquis cognitifs des enfants, à remédier à des difficultés ou à compenser ce qui est perçu par les parents comme des défaillances pédagogiques de l'école²⁷. Comme le souligne cette dernière, si les parents achètent des « produits estampillés “conformes aux programmes” que l'édition parascolaire met à leur disposition », c'est parce que « les manuels scolaires ont eux-mêmes été l'objet d'une progressive désaffectation institutionnelle et qu'ils sont, de fait, utilisés moins systématiquement qu'auparavant par les enseignants » et que « lorsque les manuels sont utilisés en classe, ils ne circulent pas nécessairement pour autant entre école et maison » en raison notamment de l'émergence de la problématique du « poids des cartables²⁸ ». C'est aussi parce que les produits de l'édition parascolaire « offrent toutes les garanties de conformités scolaires tout en se présentant comme des supports plus attractifs, plus adaptés que ceux de l'école²⁹. » Ils « permettent aux parents de prescrire au plus près des exigences supposées des enseignants, tout en contrôlant par la même occasion l'avancée des enseignants dans le traitement du programme³⁰. »

Mme Duval propose également à son fils, dès qu'elle peut, des « *petits livres ludiques, des DVD ou des émissions de type C'est par Sorcier* » en lien avec les leçons de son programme scolaire (« *par exemple sur la Révolution française, sur les volcans* ») « *pour diversifier un peu l'origine des connaissances et l'aider à approfondir* ». Au travers de leurs pratiques de *sur-scolarisation*, les parents rencontrés ne cherchent pas seulement à *consolider* les apprentissages

²⁷ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op. cit.*, p. 84-90.

²⁸ *Ibid.*, p.91.

²⁹ *Ibid.*, p.92.

³⁰ *Ibid.*, p.93.

du curriculum scolaire. Eux qui souhaitent tout autant *maximiser* les chances de leurs enfants de « réussir » à l'école que les voir devenir des individus « cultivés » et « intelligents » veulent également *compléter* ou *approfondir* les apprentissages scolaires. Dans les familles de « surdoués », comme dans la famille Gaillard-Petit, les parents proposent régulièrement à leurs enfants des livres, des vidéos, des films, des visites de sites historiques, d'expositions, de musées en lien avec le sujet de la leçon qu'ils apprennent sur le moment. La révision d'une leçon donne également lieu à des recherches en famille sur internet. Elle est aussi quasi systématiquement l'occasion de discussions où les parents partagent à leurs enfants leurs propres connaissances (ou réflexions) sur le sujet.

Mme Brun. *J'ai toujours eu avec mes enfants des discussions sur les contenus d'apprentissage. Et j'ai évidemment des enfants qui ont de la culture ! Qui ont une culture générale plus importante que la moyenne de leur âge. Parce qu'ils s'y connaissent en politique, parce qu'ils peuvent parler géographie, parce qu'ils peuvent parler histoire. Ils s'y connaissent un peu en littérature, en cinéma, en théâtre. Évidemment quoi. [...] Par exemple ça va être du style « Ah tu dois savoir une poésie de Prévert. De mémoire, de Prévert, je me souviens de ça... Est-ce que tu te souviens qu'on est allé visiter la maison de Prévert ? Je crois bien me souvenir que Prévert il est originaire de vers Cherbourg, dans le Cotentin. T'en as discuté avec ta grand-mère ? Elle, on l'a obligé justement à apprendre Prévert par cœur. » Voilà.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

La *méfiance* et *défiance* des parents rencontrés à l'égard du système scolaire, leur inquiétude et leur ambition les encouragent aussi à *anticiper* les apprentissages scolaires. Poussant l'action pédagogique plus loin encore, nombreux sont en effet ceux d'entre eux qui n'hésitent pas à enseigner à leurs enfants des connaissances et compétences scolaires avant que celles-ci ne leur soient apprises à l'école, à la manière dont cela leur sera enseigné à l'école. Pour s'assurer que ces derniers les maîtriseront bien ou pour leur donner un avantage sur la scène scolaire où témoigner d'« avance dans les apprentissages scolaires » est signe de « facilité », est valorisé et valorisant. Mme Prévost a souvent donné à ses filles des additions, des multiplications, des divisions à faire en dehors de leurs devoirs « *pour qu'elles s'amuse* » quand elles étaient plus jeunes, parce qu'« *elles en voulaient* » « *en demandaient* », « *parce que c'est un jeu* » pour elles. Ce qui a été l'occasion pour elle de leur expliquer avant l'école ces opérations. Paul aimant lui aussi bien les maths, M. et Mme Maconnet lui donne eux aussi des opérations à faire sur sa demande et jouent avec lui à des jeux de calcul mental. Comme Mme Prévost, ils n'ont pas hésité à en profiter pour lui expliquer la soustraction puis la multiplication alors qu'il n'en est qu'à l'apprentissage de l'addition en classe. Lorsque Paul a demandé quelque temps avant l'entretien à sa mère « *la maîtresse a dit que ça existe pas les chiffres négatifs. Est-ce que ça existe ?* », cette dernière n'a également pas hésité à lui répondre « *Mais bien sûr que ça existe !* ». Ce qui, explique-t-elle, l'a d'ailleurs mis en défaut devant sa maîtresse puisque le lendemain il est allé la voir en lui disant « *Maîtresse, t'as dit que ça existait pas, mais en fait ça existe !* » Mme Zérouala a appris à Maryam l'alphabet à l'aide d'un jeu en bois avant ses deux ans et qu'elle entre à l'école maternelle. Dans les familles de « surdoués » comme dans les familles d'enseignants étudiés par Séverine Kakpo et Patrick Rayou,

l'intervention des parents « consiste aussi parfois à aller au-delà de ce qui est enseigné et à opérer une forme de majoration curriculaire, fondée sur la conviction que leurs enfants peuvent aller “plus vite” et “plus loin”.³¹ » « Au premier curriculum, qui correspond au travail conduit en classe, se superpose donc parfois [...] un second, familialement construit, qui anticipe largement sur la suite de la scolarité.³² »

Gaspard ayant « *compris tout seul* » qu'il « *fallait assembler des trucs, des lettres* » et que ça *faisait des sons* », et passant ses journées à *écrire des lettres* » ou « *à montrer des lettres sur un truc comme la bouteille de lait* » à ses parents pour qu'ils lui indiquent « *le son que ça fait* », M. Renaud et Mme Besson ont ainsi commencé à apprendre à lire à leur fils dès la moyenne section de maternelle en répondant à ses questions. À l'âge de deux ans et demi, Claire ayant commencé à dire à Mme Gilbert « *Maman, il faut que tu m'apprennes à lire !* » « *de façon vraiment obsessionnelle* », cette dernière, ancienne institutrice devenue psychologue scolaire puis psychologue libérale, décide de lui faire passer un test d'« *intelligence* » pour vérifier son « *obsession pour la lecture* » de son langage particulièrement développé s'explique par une « *précocité intellectuelle* ». Émilie ayant alors obtenu un QI de 130, Mme Gilbert s'est dit qu'« [elle] *pouvai[t] effectivement commencer à lui apprendre à lire* ».

Mme Gilbert. *Ma première fille a eu 3 ans et demi le 19 septembre. Donc j'ai commencé à lui montrer à ce moment-là un petit peu que un B et un A, ça fait BA, que P et O, ça fait PO. Sans conviction. En me disant « Comme ça, elle va me fiché la paix ! » Et ben non ! elle m'a pas fiché la paix. Donc à 4 ans elle savait lire couramment. Elle est rentrée en moyenne section en sachant lire très bien. Elle avait 4 ans et demi, elle lisait vraiment très bien. Et donc la maîtresse m'a harcelée pour un passage anticipé.*

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Elle a de la même manière appris à lire à chacune de ses 3 autres filles, avant ou après avoir vérifié qu'elles étaient elles aussi HPI :

Enquêtrice. Et au niveau de l'écriture, elles ont appris à l'école ?

Mme Gilbert. *Non elles ont appris à écrire avec moi. Donc on avait un plateau, ça s'appelle les Tableaux magiques, on écrit et on descend la molette et ça efface. Donc Emma, bah comme ses sœurs, à deux ans et demi elle a commencé à connaître toutes les lettres de l'alphabet. Donc ça devait être en janvier. Et en février mars, elle a commencé à les écrire. En capital. Mais toute seule. Sur cette ardoise magique. Et elle écrivait toujours le P et le I. et on lui demandait « Mais pourquoi tu écris PI ? » Et c'est comme ça qu'elle a commencé à demander...*

Enquêtrice. *Du coup, c'était pas systématique. C'était pas un temps pour apprendre...*

Mme Gilbert. *Non c'était quand elle voulait !*

Enquêtrice. *Vous répondiez à leur question.*

³¹ Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 24.

³² *Ibid.*, p. 25.

Mme Gilbert. *Voilà. J'vous dis, la troisième et la quatrième elles voulaient apprendre à lire autour de 3 ans, mais c'était en pointillés. Elles s'y mettaient pendant deux trois jours et après pendant 3-4 mois elles laissaient tomber. C'était vraiment par palier. Y'a que la grande qui était acharnée, mais pff... La troisième c'était très timide aussi. Et puis on s'est rendu compte en fin d'été, avant d'entrer au CP, que d'elle-même elle s'est entraînée, entre juin et août. Et elle savait lire parfaitement. Mais toute seule ! Je lui avais donné les bases, j'avais appris par-ci par-là sans trop de conviction. Et d'elle-même, en deux mois, elle avait appris à lire ! Elle avait compris le système, mais après elle s'est entraînée. Elle s'était vraiment très, très décousue.*

Enquêtrice. *Et elle s'entraînait comment ?*

Mme Gilbert. *Bah je leur faisais des cahiers. Je leur faisais des cahiers avec des syllabes, avec des mots. On construisait les outils. Après on avait le manuel Ratus. Donc elle s'entraînait, elle apprenait à lire sur Ratus. Mais moi j'ai jamais appris à lire aux enfants donc je savais pas faire. Je leur montrais que ça et ça, ça fait tel son. Et elles ont appris à leur rythme. [...] J'avais aussi récupéré des fichiers CP. Donc à 4 ans et demi, elles ont fait des fichiers CP. [À voix basse] On s'est d'ailleurs fait engueuler par l'école. Parce que quand Emma est rentrée au CP, c'était le même. Mais elle s'est pas ennuyée. Elle était super contente de retrouver Ratus, Picbille... [...] [Emma], à tout juste 4 ans, elle commençait à lire plein de choses. Elle ne savait pas tout lire comme sa sœur, mais elle pouvait lire des mots comme « grotte », « branche », des mots avec doubles consonnes et sons complexes. Et elle écrivait. Elle commençait à écrire d'elle-même. Des fois elle me disait « Attends je te fais la liste des courses ! » Donc elle cherchait comment écrire les mots et elle savait écrire des lettres sans modèle, en cursive.*

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Très nombreux sont les parents rencontrés qui ont ainsi appris à lire ou commencer à apprendre à lire à leurs enfants avant l'école. Ce qui confère à ces derniers un avantage substantiel sur la scène scolaire. Comme l'a montré Bernard Lahire, si l'école a été profondément transformée depuis les années 1970, c'est en raison, outre du développement de la « pédagogie de l'autonomie », de la disqualification des aspects techniques de l'apprentissage, dévalorisés comme « mécaniques », éloignés du « sens », « répétitifs », etc. Une disqualification des aspects techniques de l'apprentissage qui se révèle notamment à travers « les discours qui dénoncent l'austérité des règles, la sécheresse des techniques, l'aridité des procédés mécaniques et des consignes clairement énoncés et enseignés³³ » et qui, comme l'analyse notamment Sandrine Garcia, produit ces effets dans la manière dont l'école enseigne notamment la lecture. Elle conduit en effet non seulement les enseignants à opposer déchiffrage et lecture, comme s'il s'agissait de deux activités différentes, alors qu'il s'agit de deux niveaux différents, mais entraîne également une absence de prise en charge du premier stade de la lecture qu'est le déchiffrage³⁴. Déléguant ainsi à l'élève la charge de construire certains savoirs³⁵, « cette

³³ Bernard Lahire, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », un Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 75-84, 2007, p. 81.

³⁴ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit., p. 71.

³⁵ Stéphane Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, op. cit.

disqualification des techniques (on pense par exemple à l'intérêt de la lecture répétée à voix haute) met en difficulté des élèves qui auraient aussi bien pu apprendre à lire, en investissant du temps et de l'entraînement sur des aspects considérés comme de "bas niveau", mais en réalité fort complexe pour tous les jeunes élèves³⁶» et « entraîne aujourd'hui encore, de très nombreux échecs et des faiblesses scolaires durables (dans la maîtrise de la langue notamment), les savoirs étant cumulatifs³⁷. » Or, ces difficultés ont toutefois peu de risque de concerner les enfants « surdoués » puisque, comme en attestent les précédents exemples, les parents leur apprennent à lire ou commencent à leur apprendre à lire en employant justement ce qui s'apparente à une sorte de méthode syllabique.

La manière dont nombre de parents rencontrés impulsent l'apprentissage de la lecture offre un nouveau témoignage de leur maîtrise du fonctionnement (et pourrait-on dire des limites) du système scolaire actuel. Elle pourrait être également significative, comme l'analyse Sandrine Garcia, d'une maîtrise de la relation aux enseignants, mais également la division du travail éducatif entre l'école et la famille, s'ils réduisaient ce préapprentissage à n'être que du déchiffrage. Cependant, comme en attestent toujours les précédents exemples, ils s'en tiennent rarement à cela. Nombreux sont les enfants « surdoués » s'étant vu proposer un saut soit de la grande section de maternelle, soit du CP, pour être « trop bien avancés » dans l'apprentissage de la lecture. Si l'on peut ainsi dire des parents « surdoués » qu'ils ne répondent pas totalement aux attentes et besoins scolaires de co-scolarisation, c'est d'ailleurs aussi parce qu'avec leur pratique de sur-scolarisation, ils ne suivent pas les directives des enseignants qui préféreraient que les parents ne rajoutent pas du travail à celui qu'ils font en classe ou donnent en devoirs par crainte que cela n'interfère avec le travail pédagogique qu'ils effectuent. La *défiance* et la *méfiance* envers l'école, l'anxiété et les ambitions des parents de « surdoués » sont telles qu'ils poussent généralement assez loin leurs pratiques de sur-scolarisation. Mais également qu'ils mettent en œuvre ces pratiques très fréquemment voire systématiquement. Les pratiques de sur-scolarisation sont en effet très loin d'être seulement circonscrites aux vacances scolaires dans les familles étudiées. Présentes de manière hebdomadaire, voire plurihebdomadaire, elles sont inscrites dans l'ordre des routines scolaires familiales. Elles offrent d'ailleurs un premier témoignage de la manière dont les parents d'EIP créent autour de leurs enfants un environnement culturel et pédagogique plus général favorable à leur « excellence » intellectuelle et culturelle en s'emparant de la moindre opportunité pour les stimuler. Elles font dès lors d'autant plus facilement partie de la mobilisation scolaire quotidienne des parents rencontrés que, comme le soulignent plusieurs d'entre eux pendant les entretiens, le *peuvent*. Ils ont en effet le temps, mais aussi les connaissances et les compétences *culturelles, scolaires, et pédagogiques* pour le faire. Ils savent *déscolariser* ou *invisibiliser* le travail d'apprentissage. Ils ont par ailleurs intériorisé de leur longue scolarisation, des théories savantes sur l'enfance dont ils ont pris massivement connaissance, voire de l'exercice de leur métier dans l'éducatif, la conviction que le « succès » scolaire ne se réduit pas à la maîtrise des savoirs scolaires ou à l'importance accordée au travail scolaire, mais est une question d'acquisition d'une culture et

³⁶ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit., p. 20.

³⁷ *Ibid.*, p. 71.

d'une appétence pour celle-ci plus générale. Mais également que la « réussite » scolaire ne repose pas uniquement sur l'accompagnement scolaire parental et nécessite un environnement culturel plus global autour de l'enfant. Autrement dit, ils ont intériorisé une disposition à faire un lien entre le scolaire et l'extrascolaire³⁸. Ils ont également hérité de la conviction que tout peut être occasion de stimulation « intéressante » pour des enfants en train de vivre une période cruciale pour leur développement et scolarité. Ils ont enfin incorporé plus qu'une facilité à aider pédagogiquement leurs enfants pendant les devoirs : le *plaisir* et même l'automatisme d'avoir des échanges et activités pédagogiques avec leurs enfants. Ils ont la plupart du temps suffisamment incorporé de dispositions pédagogiques pour les mettre en œuvre de manière automatique. À leur plaisir de voir leurs enfants apprendre, être curieux et aimer les activités d'apprentissage, s'ajoute en effet leur plaisir de transmettre des connaissances à leurs enfants et une sorte de « réflexe pédagogique » qui font qu'*ils ne peuvent s'empêcher* de transmettre des connaissances à leurs enfants même si elles leur seront apprises plus tard à l'école.

Pour les parents d'EIP, ajouter des exercices supplémentaires au travail donné par les enseignants à leurs enfants ou confronter ces derniers à des exercices ou des savoirs scolaires prévus (par l'école) pour des enfants plus âgés, et donc censés être « difficiles » pour leur âge, représentent d'autre part de bonne occasion de stimuler la *morale du travail et de l'effort* de leurs enfants ou leur *disposition à se dépasser*. Si chaque été Mme Lambert achète à sa fille « *le cahier de vacances plus dur de l'année d'après* » et lui fait faire « *des exercices des cours de l'académie qui sont en ligne* » « *dans la rubrique des approfondissements* » « *déjà bien difficiles* » c'est parce qu'elle s'inquiète d'autant plus que sa fille Romane apprenne à travailler, qu'elle « réussit » sans « trop d'efforts » à l'école que ses enseignants de primaire donnent peu de devoirs et « *ne font pas travailler suffisamment* » les élèves et que le « niveau » de l'école primaire où est scolarisée sa fille « *est pas forcément top* ». Elle raconte que si cette dernière « *la laissait faire* », elle « *pousserai[t] les apprentissages* » encore davantage et notamment lui ferait régulièrement travailler l'orthographe. Pour les parents rencontrés, les pratiques de sur-scolarisation peuvent également représenter de bonnes occasions de stimuler l'intérêt de leurs enfants vis-à-vis des savoirs scolaires et leur plaisir face aux activités scolaires d'apprentissage et de restitution de connaissances. Comme en attestent déjà les précédents extraits d'entretiens, les activités de sur-scolarisation que les parents rencontrés proposent à leurs enfants surviennent d'ailleurs souvent en réponse à une curiosité émanant de ces derniers vis-à-vis des apprentissages scolaires qu'ils cherchent alors à stimuler. À la question de savoir si leurs filles savaient déjà lire avant d'entrer au CP, M. et Mme Riva répondent qu'ils n'étaient pas « *pour leur apprendre des choses avant les instits* », ajoutant que leurs filles « *ont en plus pas particulièrement réclamé* ». Ils expliquent en effet que si leurs filles leur avaient « *demandé des choses* », ils auraient en revanche « *répondu aux questions* ». De même s'ils disent qu'ils ne sont également « *pas trop pour* » leur proposer des exercices en plus des devoirs qu'elles ont à faire à l'école, ils précisent toutefois que « *quand elles ont envie, besoin de connaissance sur un sujet, poser la question, là [ils] y [vont]...* », « *[ils] profite[nt] qu'elles ont envie de savoir*

³⁸Jean-Paul Caille, « Forme d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *Éducation et formations*, n° 36, p.34-46, p. 37.

pour faire des recherches, des petits TP ». Ils proposent alors des activités éducatives de type « expériences avec du plastique, avec du lait », mais « jamais sous la forme d'exercices ». « Ça restera du jeu, du ludique », expliquent-ils. Les activités de sur-scolarisation que proposent les parents de « surdoués » à leurs enfants prennent par ailleurs assez souvent une forme ludique, constituent souvent un moment pensé par les parents pour être « agréable ». Elles consistent souvent en des jeux avec des chiffres et nombres ou des lettres et mots entre parents et enfant, d'exercices à faire sur ordinateur ou sur des cahiers de vacances, de recherches en famille sur internet, de visionnage de vidéo ou de lecture de livres, de conversations informelles, de visite de musée, etc. Suivant les « nombreux conseils pédagogiques » que leur donne leur psychologue, M. Gréaux et Mme Chaize ont acheté des réglettes Cuisenaires³⁹ pour aider leur fille à apprendre les multiplications. Les parents rencontrés plébiscitent ce type d'apprentissage sous un mode ludique parce qu'ils espèrent aussi que leurs enfants accepteront avec davantage d'enthousiasme et tireront davantage profit de ces apprentissages qui se font *en s'amusant* et sans avoir l'impression d'être en train d'apprendre, ou tout du moins, de le faire à travers une activité scolaire. Ils établissent facilement, comme nous l'avons souligné plus haut, une continuité dans leurs représentations entre école et apprentissage d'un côté et plaisir et loisir de l'autre. Compte tenu du fort capital culturel des parents rencontrés, ce type de pratiques semble par ailleurs découler de leur intériorisation des logiques pédagogiques scolaires, la « pédagogie invisible » ou « pédagogie du jeu » étant, comme on l'a rappelé dans la première partie de la thèse, très présente à l'école⁴⁰, et les jeux, les sorties, les échanges informels entre adultes et enfants ayant été pensés pour être support d'éducation (historiquement) d'abord à l'école. On peut alors se demander s'il ne s'agit également pas pour eux, en ayant ce type de pratiques de sur-scolarisation, plus ou moins consciemment, de familiariser leurs enfants à ces aspects de la pédagogie scolaire. Ces activités offrent par ailleurs un dernier avantage aux yeux de ces parents qui considèrent que l'intérêt ou le goût pour le travail et les apprentissages scolaires, l'habitude de travailler à et pour l'école sont liés à un goût ou un intérêt plus général pour la culture et l'instruction, que la maîtrise des connaissances scolaires est liée à l'acquisition de connaissances culturelles plus générales et donc que la « réussite » scolaire n'est pas qu'une question d'accompagnement scolaire, mais d'environnement culturel plus global. Mais qui veulent également tout autant que leurs enfants « réussissent » à l'école qu'ils deviennent des individus « intelligents » et « cultivés » en dehors des bénéfices que cela peut leur procurer dans la compétition scolaire. En véhiculant des connaissances et des compétences culturelles ou intellectuelles qui ne sont pas systématiquement ou directement « rentables » sur la scène scolaire, proposées plus ou moins hors contexte de la répétition pédagogique et de l'évaluation scolaire, ces activités de sur-scolarisation stimulent une culture générale au-delà d'une culture scolaire, mais également un goût pour la connaissance au-delà d'un simple goût pour les savoirs scolaires et une habitude pour le fait de « s'instruire » au-delà d'une habitude pour le travail scolaire. Autrement dit, elles constituent de « bons » entraînements pour leurs enfants à « pédagogiser le monde » c'est-à-dire à percevoir et à faire de diverses situations de « bonnes »

³⁹ Jeu qui permet d'aborder les quantités et d'apprendre les opérations mathématiques en s'appuyant sur des petits bâtons de couleurs et de tailles différentes, de 1 à 10 cm.

⁴⁰ Basil Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in Jean-Pierre Terrail et Jérôme Deauvieux, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, Paris, La Dispute, 2007 (1975), p. 85-112.

occasions d'apprendre des choses « intéressantes ». Après avoir regretté pendant l'entretien que les « *programmes s'allègent avec le temps* », Mme Maconnet explique que si elle ne va « *quand même pas* » se lancer à apprendre à ses enfants ce qu'elle pense qui ne leur sera pas (plus) appris à l'école, elle entend toutefois compenser cela en « *les ouvrant sur le monde* », « *en leur montrant qu'il faut s'intéresser* » estimant que « *grâce à ça c'est eux qui apprendront.* »

Conclusion

Si l'on peut qualifier les parents d'EIP de « parents-professionnels » de l'éducation c'est aussi en raison de leur fort investissement dans la scolarité de leurs enfants. Exerçant un fort contrôle de la socialisation dont font l'objet leurs enfants à l'école, ils n'hésitent pas à avoir recours aux écoles privées et aux classes à option pour que leurs enfants puissent connaître les meilleures conditions de scolarisation possible. Calquant leurs pratiques sur la pédagogie scolaire, ils surveillent de près la bonne acquisition de leurs enfants des apprentissages scolaires. Mais surtout ils tentent de les aider à acquérir non seulement les compétences et connaissances, mais également les techniques de travail et les rapports à l'école, aux savoirs et au travail scolaire transmis à l'école et scolairement rentables, en ne laissant rien au hasard. Enfin, ils ne se privent pas de consolider, de compléter et d'approfondir, mais également d'anticiper ce que font et apprennent leurs enfants à l'école en allant au-delà du travail scolaire donné en devoirs par les enseignants à travers des relations et des activités pédagogiques similaires à celles mises en œuvre par les enseignants.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de thèse, les professionnels du HPI insistent fortement sur le fait que les enfants « surdoués » rencontreraient de manière privilégiée des « difficultés » à l'école et qu'ils auraient besoin pour être bien dans leur peau d'être « en permanence stimulés » et d'être « tirés vers le haut ».

On pourrait dès lors penser que la *forte emprise* que les parents d'EIP exercent sur la scolarité de leurs enfants découle de la catégorisation de ces derniers comme HPI et leur prise de connaissance des discours sur les enfants « surdoués ». Et par conséquent n'interviendrait qu'après le diagnostic de « surdouement » et n'aurait jamais été mise en œuvre par les parents sans celui-ci. Cependant les parents rencontrés n'ont pas attendu que la catégorisation de HPI survienne dans leur vie pour s'inquiéter pour la scolarité de leurs enfants et nourrir d'importantes ambitions à l'égard de celle-ci. Et donc pour surveiller de près son « bon » déroulement tout en faisant en sorte que cela soit le cas par un travail sur l'ensemble des compétences, connaissances et dispositions transmises à l'école et scolairement rentables au travers d'activités et de relations pédagogiques. Si l'*emprise forte* qu'exercent les parents d'EIP sur la scolarité de leurs enfants n'a pas été engendrée par la catégorisation de « précocité intellectuelle », elle a toutefois été accentuée par elle. Ce qui invite à conclure que les parents rencontrés ont été beaucoup plus enclins à se tourner vers cette figure de l'enfant « surdoué » qu'elle fait également sens, légitime et les encourage à poursuivre et même à accentuer leur important investissement dans la scolarité de leurs enfants qui découle de leur propre rapport à l'école.

Chapitre 6

Des familles pédagogiques qui plongent leurs enfants dans un continuum éducatif

Les parents de « surdoués » consacrent du temps à *anticiper, approfondir, compléter et consolider* ce qu'apprennent leurs enfants à l'école par des échanges éducatifs et par des activités ludiques ou des sorties culturelles. Ils ne se limitent toutefois pas à des pratiques pédagogiques qui permettent à leurs enfants d'acquérir des connaissances ou des compétences systématiquement ou directement « rentables » sur la scène scolaire. Comme nous allons le voir plus en détail dans ce chapitre, leurs vives inquiétudes éducatives, les ambitions d'« excellence » scolaire et, au-delà, d'« excellence » culturelle, intellectuelle et sociale qu'ils nourrissent à l'égard de leurs enfants, ainsi que les doutes qu'ils entretiennent à l'égard de l'école comme dispositif d'enseignement et comme institution capable de faire « réussir » leurs enfants font qu'ils ont de manière plus générale très souvent des échanges éducatifs avec leurs enfants et leur proposent de nombreuses activités de loisirs éducatives et culturelles. *Pédagogisant le quotidien* (comme la plupart des familles de classes supérieures, voire davantage), ils plongent leurs enfants dans un *bain pédagogique et culturel (plus) large*. Ce d'autant plus facilement qu'ils ont le temps et les ressources culturelles pour le faire. Ils ont également incorporé de leur longue scolarisation, de leur prise de connaissance *massive* des théories savantes sur l'enfance, voire de l'exercice de leur métier dans l'éducatif non seulement des connaissances et compétences culturelles et pédagogiques, mais également le *réflexe* d'avoir des activités et échanges pédagogiques avec leurs enfants et un goût pour cela. Ils ont intériorisé la perception et l'assurance que tout peut participer au travail de construction des dispositions des enfants en train de vivre une période cruciale pour leur développement et scolarité. Tout particulièrement les temps et les activités de loisirs qui ont l'avantage de permettre aux enfants d'apprendre sans avoir l'impression, tout en s'amusant et donc de stimuler leur goût pour l'apprentissage. Ils ont enfin hérité la conviction que la « réussite » scolaire ne se réduit pas à la maîtrise des savoirs scolaires ou à l'importance accordée au travail scolaire, mais est une question d'acquisition d'une culture et d'une appétence pour celle-ci plus générale. Ils ont enfin hérité la conviction que la « réussite » scolaire ne repose pas uniquement sur l'accompagnement scolaire parental et nécessite un environnement culturel plus global autour de l'enfant. Autrement dit, ils ont hérité une disposition à établir un lien entre le scolaire et l'extrascolaire⁴¹.

Dans les familles de HPI, les pratiques pédagogiques des parents ne s'arrêtent ainsi la plupart du temps pas aux simples moments des devoirs où ils aident leurs enfants à acquérir les compétences, connaissances et dispositions scolaires, mais se poursuivent sur l'ensemble du quotidien. Certaines pratiques citées dans la partie sur les pratiques de *sur-scolarisation* des parents auraient pu aussi bien être classées dans cette partie où nous allons montrer que les EIP sont pris dans de nombreux moments éducatifs. Inversement, certaines pratiques qui vont être citées dans cette partie auraient pu être évoquées dans la précédente partie sur les pratiques de

⁴¹ Jean-Paul Caille, « Forme d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *op. cit.*, p. 37.

sur-scolarisation des parents. La séparation de ces pratiques dans deux chapitres différents de cette thèse est un effet d'analyse et d'écriture. Ce qui caractérise la large majorité des familles d'enfants « à haut potentiel », c'est en effet la *continuité des pratiques pédagogiques* des parents et la non-séparation entre les différentes sphères éducatives. C'est le *continuum éducatif* dans lequel sont pris les enfants.

I. Une profusion d'activités culturelles

1. Des activités extrascolaires en grand nombre

L'étude statistique réalisée par Wilfried Lignier auprès de membres d'une association pour enfants « intellectuellement précoces » révèle que les EIP ont davantage d'activités extrascolaires que les autres enfants. Non seulement les enfants de son enquête sont bien moins nombreux que les enfants de sa population de comparaison à n'avoir aucune activité extrascolaire (6 % contre 33 %), mais surtout ils sont beaucoup plus nombreux à en avoir 3 ou plus (39 % contre 6 %) ⁴². Notre propre enquête confirme l'*hyperactivisme* de la plupart des EIP en matière d'activités extrascolaires.

Enquêtrice. *Et cette année est-ce qu'elles ont plusieurs activités extrascolaires ?*

Mme Riva. *Fanny n'en fait qu'une parce que c'est l'entrée en 6^e et on ne savait pas du tout vers quoi on allait au niveau temps de travail. Comme elle est pas hyper rapide... Mais je voulais une activité parce qu'il ne faut pas non plus ne rien faire. Je pense que c'est bon d'avoir quelque chose. Donc on lui a dit « Cette année tu prends une et on fera l'année prochaine si tu peux en supporter deux ». Donc elle a l'aïkido. Mais y'a deux fois en fait. Une séance le mercredi soir et une séance le samedi matin. Sa sœur aussi fait de l'aïkido. Et l'année dernière elles avaient trois activités chacune et là c'est moi qui tenais pas ! Donc l'année dernière Fanny avait théâtre et danse en plus de l'aïkido. Aurélie, elle allait à la gym le mercredi matin et à la peinture en plus de l'aïkido. Et alors là c'était l'horreur c'était trop ! C'était trop.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me parler maintenant des activités extrascolaires de vos filles ? J'ai cru comprendre qu'il y en avait beaucoup ?*

Mme Zérouala. *Beaucoup. Ouais. On dépasse le quota apparemment. Ça va jusqu'à 4.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Enquêtrice. *OK. Je voulais revenir sur ses activités extrascolaires. On a déjà parlé de l'équitation et du chant lyrique. Lola fait autre chose ?*

Mme Roche. *Avant elle avait trois heures de danse en plus. Donc Boogie, Rock sauté et Rock acrobatique. Elle en fait plus parce que l'année dernière, en sixième, on s'est aperçu que c'était juste pas possible de gérer les devoirs le soir à faire plus la danse. Donc on a privilégié l'équitation et le chant lyrique.*

⁴² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 196.

(M. Roche : Bac +5, Gestionnaire de patrimoine ; Mme Roche : Bac +2, Hôtesse service client dans la moyenne distribution ; Lola Roche : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CP à 6 ans)

Aucun enfant de notre population d'enquête n'a jamais en effet eu aucune activité extrascolaire et seuls quelques-uns ont connu des années blanches sans activités. La majorité d'entre eux sont, chaque année, inscrits par leurs parents dans plusieurs activités extrascolaires. Sachant que beaucoup d'entre eux ont des activités qui les occupent plusieurs fois par semaine, à l'image d'Hugo qui a 2 entraînements de ping-pong et 2 entraînements de basket par semaine auxquels s'ajoute un match de basket le samedi.

Certains parents rencontrés paraissent maîtres dans l'art de profiter des activités extrascolaires organisées par l'école ou par leur ville pour que leurs enfants puissent en avoir en grand nombre sans être limités par des considérations financières. Les enfants Lachimet ont ainsi toujours été inscrits aux « *mercredis de Lyon* », ce qui permet notamment à Lucas de s'adonner à une activité sportive différente chaque année, en plus du club d'échec duquel il est membre au collège et de ses cours particuliers de piano. Les filles Gilbert ont toujours bénéficié des activités sportives gratuites organisées par leur ville. Mme Gilbert reportera d'ailleurs le premier rendez-vous fixé pour l'entretien parce qu'elle était allée « *faire 5 heures de queue pour avoir des places pour une activité pour deux de ses filles* ». Parce que la ville propose beaucoup d'activités réparties par semestre, Claire, Laura, Émilie et Emma ont expérimenté de nombreuses activités différentes : « *du patin à glace, du ski de fond, de la voile, du kayak, du roller, du badminton, piscine, de l'escalade, et cetera.* » Sachant qu'à côté de ces activités sportives municipales, Emma pratique aussi du théâtre, Claire de la chorale et Émilie de l'athlétisme au collège. Laura est aussi inscrite dans l'association sportive de son lycée. Mme Prévost a « *toujours essayé de mettre deux activités extrascolaires* » à ses filles. Tout le temps où M. Prévost, militaire, était basé à Djibouti, et où Justine et Éva étaient scolarisées dans le lycée français du pays, elles avaient école de 7 h à 13 h puis occupaient leur après-midi par les très nombreuses activités extrascolaires organisées par les « *mamans de militaires* » dans « *la plus grosse association d'associations de France hors territoire* ». Depuis leur plus jeune âge, elles sont, chaque été, parties en colonies grâce aux « *super colos* » organisées pour les enfants de militaires. « *Éva a fait une colo policière, les experts, avec résolution d'énigme, prise d'empreintes et tout ça. Elle a fait une colo voile, kayak et tout ça. Justine, elle a fait que des colos équitation à chaque fois.* » Les parents de « *surdoués* » tirent ainsi aussi souvent profit des colonies organisées par leur ville ou leur employeur pour faire partir leurs enfants en voyage à moindres frais. Mathieu Brun a toujours eu des activités sportives et a notamment beaucoup pratiqué l'escalade. Bénéficiant du « *super* » comité d'entreprise de son père qui travaille à EDF, il est parti chaque année en colonie, parfois plusieurs fois dans l'année. Avec ses sœurs il est notamment parti chaque hiver en colonie ski.

Aux nombreuses et fréquentes activités extrascolaires pratiquées par les EIP s'ajoutent ainsi souvent les colonies, les stages auxquels les inscrivent leurs parents pendant les vacances scolaires. Corenthin Legrand pratique le karaté et le théâtre. Il a été inscrit par le passé à l'escrime et dans un club d'échec. L'été précédent l'entretien, ses parents l'ont également « *envoyé une semaine en colo scientifique* », où « *l'objectif était de fabriquer un aéronef avec*

un moteur qui fonctionne à l'énergie solaire. » Jusqu'au CM2, Vincent Vettard avait 4 activités extrascolaires en même temps : violoncelle, piano (auxquels s'ajoutait le solfège) judo et plongée. Depuis son entrée en 6e, il ne fait « plus » que du piano et de la plongée. Son frère Baptiste pratique l'équitation et le théâtre et dans le passé la natation et le piano. Au moment de l'entretien, Vincent doit prochainement se rendre à un stage de robotique. Il a par le passé déjà effectué un stage de natation et son frère un stage d'équitation. Quand ils partent en vacances, il arrive à M. et Mme Vettard de proposer à leurs fils des stages de voile quand ils séjournent au bord de la mer et de ski quand ils séjournent à la montagne. Alors que Damien Descourt fait déjà beaucoup de sport (il pratique deux heures de golf le samedi matin et deux heures de tennis le mercredi après-midi), sa mère l'inscrit à plusieurs clubs et associations de jeux, où il peut le week-end où les vacances, s'adonner à sa passion pour les jeux de société avec d'autres enfants ou avec des adultes.

Ces activités en club ou en association arrivent parfois très tôt dans la vie des enfants enquêtés. Alice et Paul Maconnet ont tous les deux été inscrits à l'activité bébé nageur et Paul au bébé gym. Louisa Faure a fait du bébé gym et son frère, Mathurin, du bébé nageur. Adeline Gréaux a été inscrite à une activité d'éveil à la musique. Justine Prévost est partie en colonie (de 2-3 jours) dès l'âge de 4 ans. Charlotte et Hugo Gamblin, qui ont fait du baby gym et baby nageur, sont partis « *tout petit chez Michel, un gîte d'enfant trop bien, très familiale, où ils faisaient eux-mêmes leur pain, leur repas avec ce qu'il y avait dans le jardin bio, construisaient des maisons avec de la terre, ou y'avait plein d'activités autour d'un thème, les Indiens, les petites bêtes.* »

2. De fréquentes sorties culturelles et sportives en famille

De nombreuses enquêtes statistiques montrent que plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus les sorties culturelles sont nombreuses et fréquentes, surtout les plus légitimes d'entre elles. Sylvie Octobre constate par exemple que si 77 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et 84 % des enfants de chefs d'entreprise se sont rendus au cinéma au cours du dernier trimestre ce n'est « seulement » le cas de 58 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et de 57 % des enfants d'ouvriers qualifiés⁴³. Si 63 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et 74 % des enfants de professions libérales se sont rendus dans un lieu de patrimoine ou de spectacle au cours du dernier trimestre ce n'est « seulement » le cas de 40,5 % des enfants d'ouvriers qualifiés et 46 % des enfants d'ouvriers non qualifiés⁴⁴. Enfin, si 28,5 % des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et 27 % des enfants de professions libérales se sont rendus dans 3 équipements culturels au cours du trimestre ce n'est « seulement » le cas de 10,5 % d'enfants d'ouvriers qualifiés et 12,5 % d'enfants d'ouvriers non qualifiés⁴⁵. Les enfants « à haut potentiel » sont *culturellement très actifs*⁴⁶, puisqu'en plus d'avoir davantage d'activités extrascolaires que les autres enfants,

⁴³ Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004, p. 318.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 338.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 299.

⁴⁶ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 195-196.

ils font très partie de ces enfants faisant le plus de sorties culturelles, mais également sportives en famille. L'enquête par questionnaire menée par Wilfried Lignier auprès d'un collège situé dans une ville huppée de la banlieue parisienne disposant une classe EIP montre que 66 % des élèves de cette classe font des sorties fréquentes dans des salles de théâtres ou de spectacles de danse, 23 % dans des salles de concert ou à l'opéra, 97 % dans des musées alors que cela n'est respectivement le cas pour 45 %, 13 % et 71 % des élèves des autres classes⁴⁷.

Mme Rabelin. *Maxence, déjà, il fait du sport, il fait de la musique en activité extrascolaire. Avec Susan, ils ont un abonnement au théâtre. Donc je les emmène au théâtre au moins 4 fois dans l'année. On va voir des musées. Là, c'est les vacances donc hier on a fait le musée des Beaux-arts. Demain on fait le musée d'Art contemporain. Voilà, on fait des... Il aime beaucoup les livres, on va à la bibliothèque.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Enquêtrice. *Vous faites quoi généralement le samedi et le dimanche ?*

Mme Zérouala. *Quand il fait beau, on sort dehors. Soit on prévoit vraiment quelque chose sur la journée soit... Là j'ai plein de trucs en prévision. Le parc des Oiseaux, et cetera. Voilà, on fait des sorties payantes entre guillemets, avec un but précis. Là par exemple on est allé à Peaugres. Sinon on sort au parc. On part à pied, on va marcher. [...]*

Enquêtrice. *Tout à l'heure vous m'avez parlé du...*

Mme Zérouala. *Le muséum à Genève. Ouais. C'est génial, génial, génial. À un moment, on y allait vraiment tous les week-ends. Quand Maryam était plus jeune. Et puis là avec Amine c'est vrai qu'en fonction des siestes, de... [...]*

Enquêtrice. *Le cinéma vous y allez ?*

Mme Zérouala. *Le cinéma, ouais. J'essaye d'y aller. J'amène que les grandes. Et il faut que je trouve quelque chose qui soit pour toutes les deux. Mais ouais, elles aiment bien. On essaye d'y aller une fois par mois un peu près. [...]*

Enquêtrice. *Théâtre ?*

Mme Zérouala. *Théâtre, elles étaient abonnées... Mais quand j'ai eu Amine... Là, je peux pas y aller avec Amine. J'attends... Là, la rentrée prochaine je les réinscris tous ! Je prendrais une place pour Amine aussi. Naëlle depuis qu'elle était petite, un an et demi, elle venait avec nous à tous les spectacles. Donc on prenait un abonnement théâtre de la ville et puis on allait voir tous les spectacles pour enfants. Bon en fonction de mes affinités aussi. Donc on avait parfois 5-6 spectacles dans l'année. Voilà, c'était sympa.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Enquêtrice. *Et du coup, est-ce que vous faites des sorties de type culturel ? Cinéma, théâtre, musée...*

Mme Dumont. *Alors on en a eu fait, mais... Ça nous est arrivé d'aller au musée de Grenoble. On en faisait un peu. Mais c'est peut-être pas ce qu'on a plus fait. On était plus branché sur les aspects sportifs. Des balades en forêt. On allait ramasser des châtaignes, des champignons. On*

⁴⁷ Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique, op. cit.*, p. 416.

avait la chance d'avoir au-dessus de chez nous Le centre d'initiation à l'environnement. C'est quelque chose de communal.

Enquêtrice. Oui, plutôt des activités de plein air. Vous m'avez dit que les activités en plein air c'était du vélo, de la randonnée, du ski... Et les activités culturelles que vous faisiez c'était quoi ?

Mme Dumont. Alors on va quand même au théâtre 1 à 2 fois par an. Pareil musée, 1 à 2 fois par an. Quand on avait ces bals folks, Bretons qui avaient lieu en journée, on emmenait les enfants avec nous. Bon ça, c'est un peu de la musique. Qu'est-ce qu'on a eu fait ? Au cinéma on allait voir des dessins animés. Quelques grands dessins animés connus. Mais y'avait aussi des petits festivals du cinéma pour enfants sur Grenoble. Notamment quand y'a les petites vacances. Donc j'ai été voir des dessins animés très originaux avec eux quand ils avaient 3 ans... Je me suis tapée quand les garçons étaient un peu plus grands quelques films de cape et d'épée. Dont j'ai horreur. Mais comme mon conjoint ne voulait pas y aller et que j'estimais que de temps en temps, il faut quand même pas qu'ils soient en dehors du monde, je me suis tapée des films que je trouvais absolument nuls. Mais bon... Voilà ! [...] C'est pas grave. Et puis sinon, on va un peu voir des trucs de science-fiction. Ça, ça regroupe un peu toute la famille. [...] Après on est moins performant sur tout ce qui est littéraire et plus artistique. Mais moi je suis capable d'emmener mes enfants au musée et de leur montrer des trucs d'art contemporain. J'ai poussé pour qu'ils fassent du dessin. Qu'ils essayent de faire ce qui semblait leur plaire. Donc valoriser un petit bout de BD qu'en y'en a un qui faisait un petit bout de BD, valoriser... Mais je pense quand même qu'on a des difficultés sur les aspects plus littéraires, artistiques. Mais on essaye quand même. En tout cas moi j'essaie quand même d'aller voir des pièces de théâtre. Bon dans notre ville ou à côté... Je ne traverse pas la région. Mais essayer de les ouvrir à des trucs originaux. Et aussi sur le plan aventure. On a fait pas mal de raids à vélo. Faire des choses un peu originales pour que, ma foi, ils se sentent valorisés là-dedans.

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Ces activités sportives, culturelles et éducatives s'intensifient en général pendant les vacances surtout lorsque toute la famille part en voyage. Ce qui arrive quasi toujours une fois par an, voire, dans de nombreuses familles rencontrées, plusieurs fois dans l'année, comme en atteste les extraits d'entretiens suivants :

Enquêtrice. Et là vous revenez d'une semaine en Italie toutes les trois ?

Mme Prévost. Voilà. À Noël on est allé visiter Barcelone. Là on est partis en Italie à Venise. L'année d'avant, on est allé en Angleterre. L'année d'avant l'Italie. On aime bien les voyages.

Enquêtrice. Donc vous m'avez dit que vous êtes plutôt du genre visite ?

Mme Prévost. Ah oui. On peut pas rester trois jours à pas bouger. [...]

Justine. Je crois que cette semaine ç'a été la plus calme de toutes les semaines de vacances.

Mme Prévost. Oui on a fait qu'une journée de visite. [...] Quand on est partis à Barcelone, on est allé voir la cathédrale. Éva, elle a voulu aller voir Miro. Toi t'as voulu voir les jardins de... Moi je voulais voir les bâtiments de Gaudi. Donc on a fait un petit peu ce que tout le monde voulait voir. En 3-4 jours. Londres on a fait un peu le même principe. Chacun a voulu voir son truc. On a fait Tussaud. Y'a eu quelques surprises aussi. La Toscane on est allé voir toutes les villes des films de James Bond et de Twilight. Visite. Musée ou pas musée. Architecture. Moi je peux pas rester sans rien faire. Quand on a fait Dubaï, on n'a pas arrêté non plus. Quand on est rentrée d'Afrique, on pouvait faire une halte soit de 4 heures dans un aéroport pourri soit

8 jours à Dubaï. On s'est arrêté ! [...] On est allé voir les beaux gratte-ciels, les îles, des parcs aquatiques, des safaris dans les dunes avec des 4x4...

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Eva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

M. Petit. *Sur les petites vacances, en fait, Stéphanie part avec Sacha. Parce que moi souvent je suis contraint par le travail. [...]*

Mme Petit. *Je vais souvent chez ma mère qui a une maison dans la Drôme. Je suis partie avec ma sœur à Marseille 5 jours visiter les calanques. [...] On est rarement là, sans rien faire.*

Enquêtrice. *Et il passe la moitié des vacances chez son père ?*

Mme Petit. *Oui. C'est l'avantage d'être divorcée. C'est que toutes les vacances il est occupé, tout le temps. Comme j'ai que la moitié des vacances à prendre, je peux les prendre. Et quand il est pas avec moi, il est avec ses grands-parents qui eux l'amènent à droite, à gauche, qui organisent des trucs avec lui. Ou du côté de son papa, ou du côté de son beau-père, ou ma maman. Et là, ça va être culturel. Ils vont l'emmener à Vulcania, des châteaux.*

M. Petit. *Oui, mes parents sont des anciens d'enseignants. Et après il y a les grandes vacances avec nous où là, c'est les vacances en famille. On part tous les trois.*

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me raconter vos dernières vacances ?*

Mme Petit. *On est parti dans le Périgord, en Dordogne. [...] La journée on partait visiter. Les châteaux, les grottes... [...]*

M. Petit. *On visite beaucoup en fait.*

Enquêtrice. *Pas de plage, de piscine ?*

Mme Petit. *Non. Là on a fait une journée en Canoë en Dordogne. Parce qu'on était partie avec de la famille et que eux ils avaient proposé l'activité canoë. [...]*

M. Petit. *Il y a deux ans, on était en Bretagne. On a alterné. On faisait les deux.*

Mme Petit. *Visites et en fin de journée on allait à la mer.*

Enquêtrice. *Et c'est plutôt les visites culturelles que des activités sportives ?*

M. Petit. *Oui.*

Mme Petit. *Après, l'année dernière, quand on est parti tous les deux... On a visité Marrakech. Donc c'était forcément culturel. Mais quand on est parti dans les calanques, on a fait de la randonnée. On a fait au moins deux heures de randonnée dans les calanques tous les jours. Donc moi ça m'arrive plutôt de varier. Quand on va dans la Drôme, c'est la campagne. C'est plus nature, faire de la marche et des balades.*

M. Petit. *En Bretagne ou en Dordogne, on a aussi fait des balades. Profiter des paysages.*

Mme Petit. *Oui, mais il n'y a pas une balade qui se termine sans la visite d'un château, d'un machin, d'un monument ou d'une petite église romane, ou le menhir.*

Enquêtrice. *Donc vous aimez bien les activités culturelles. Cinéma, vous m'avez dit, pas trop ?*

Mme Petit. *Non.*

Enquêtrice. *Les musées, sites historiques ?*

Mme Petit. *Non, mais là, y'a le musée des Confluences qui vient d'ouvrir ! Après effectivement quand il y avait l'exposition sur la gastronomie lyonnaise au musée Gadagne, on y a été. Je ne vais pas être très art. Plutôt histoire, science. Bon, on est allé voir une expo au musée d'art contemporain.*

M. Petit. *Mais on y est allé parce que c'était sur un gars qui faisait des collages avec des images de comics et de super héros. Donc on s'était dit que ça peut marcher. Non en fait, ça n'a pas marché. Rapidement, on a fait un jeu « Est-ce que dans l'image tu peux me trouver tel objet ? ». Donc si y'avait pas eu ça... Et même comme ça on a abrégé.*

Mme Petit. *Cet été, on a été au musée l'imprimerie. Ça s'est bien passé.*

M. Petit. *Le musée, il faut choisir. On a fait un musée gallo-romain à Périgueux. Ça a pas hyper bien accroché.*

Mme Petit. *Ouais, mais quand tu compares avec le musée gallo-romain de Vienne qu'il a déjà fait ou de Lyon, il est quand même... Voilà.*

M. Petit. *Et c'était long. Les vacances d'été, on lui fait quand même bouffer des vieilles pierres !*

Mme Petit. *On aime les visites. On aime bien quand les guides ils sont bien. Et lui il est à fond.*

M. Petit. *Si y'a un guide qui explique plein de trucs ou si il y a un audio guide, alors là, il est aux anges ! Il faut lui prendre les audioguides, il adore ça. Oui on est plutôt à discuter, à expliquer le pourquoi du comment. On ne passe pas d'une pièce à l'autre... Bon après ça arrive aussi, quand ça a moins d'intérêt ou que c'est le 3^e château de la journée.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

3. Des activités culturelles jugées indispensables

Les parents étudiés dans cette thèse n'ayant pas les mêmes appétences et pratiques culturelles, les EIP ont des loisirs parfois très différents. Certains pratiquent davantage d'activités sportives que d'autres, certains ont des loisirs plus artistiques que d'autres, certains se rendent plus souvent dans des musées que d'autres, certains visitent plutôt des musées d'art et d'autres de sciences. Reste que les parents rencontrés, à l'instar des parents de milieux favorisés, se tournent globalement *très* souvent vers des activités culturelles (au sens large du terme) pour occuper le temps libre de leurs enfants.

Les parents de HPI ont en effet les moyens financiers pour inscrire leurs enfants dans plusieurs activités extrascolaires pendant l'année ainsi qu'en stage ou en colonie pendant les vacances, alors que ces activités représentent un coût conséquent (malgré les possibilités évoquées dont ils profitent souvent, d'en bénéficier à moindre coût). Ils ont les ressources économiques pour payer les entrées dans des lieux culturels et des activités sportives pour toute la famille, ainsi que pour partir en voyage plusieurs fois dans l'année. Les familles d'enfants « à haut potentiel » résident souvent dans des villes ou à proximité de villes où se trouvent la plupart des lieux de culture, et où l'offre d'activités extrascolaires est la plus abondante. Se rendant fortement disponibles pour leurs enfants, les parents de « surdoués » ont le temps de les emmener en transport en commun à l'autre bout de la ville ou de les conduire en voiture dans la commune voisine à leurs activités extrascolaires les soirs de semaine, le mercredi après-midi ou le samedi (voire à leurs compétitions ou matchs le week-end). Ils ont le temps de parcourir les musées, d'assister à des pièces de théâtre pour enfants ou d'organiser des activités sportives familiales pendant les vacances scolaires.

Ayant été souvent longuement scolarisés, les parents rencontrés sont par ailleurs enclins à apprécier les activités extrascolaires dont la sociologie a depuis longtemps montré qu'ils reprennent la *forme scolaire*⁴⁸. Ils ont les ressources culturelles pour aimer fréquenter et fréquenter les lieux culturels. Ils ont fortement intériorisé les hiérarchies culturelles. L'analyse

⁴⁸ Rémi Deslyper, Simon Kechichian, « Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires » in Jean-Yves Séguy (dir.), *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André Robert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 275-290.

statistique de Wilfried Lignier montre d'ailleurs également que les EIP pratiquent davantage d'activités assez rares et légitimes que les autres enfants comme le théâtre, le dessin, la peinture, la poterie, le cirque, etc. (21 % contre 17 %) et ont surtout 5 fois plus de chances de faire de la musique (54,3 % contre 11,5 %)⁴⁹. Accordant beaucoup d'importance à la culture, les parents de HPI apprécient par ailleurs les activités et lieux culturels qui offrent l'occasion d'enrichir leurs compétences et connaissances culturelles.

Mme Rabelin. *Je choisis le musée en fonction d'eux. Moi généralement j'en profite très peu du musée qu'on va voir donc c'est vraiment pour eux. Donc je vois, par exemple, y'a deux ans, je les ai emmenés au musée des canuts. Maxence m'a dit l'autre jour « Ah ça serait bien qu'on y retourne ! ». Donc voilà, il s'en souvient. Alors il a appris trois notions, mais je trouve ça génial quoi ! Là on a fait le Musée des Beaux-Arts. On a fait juste l'antiquité. Alors lui tout de suite il va dire « Ha c'est super ! Je vais prendre des notes comme ça je raconterais ça à la classe ! Je ferais même un petit cahier pour mettre tout ça ». Ma fille a appris trois notions sur les Égyptiens, mais c'est super, quoi. Y'a pas besoin de faire.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Soucieux de l'« excellence » de leurs enfants, les parents de « surdoués » considèrent les activités extrascolaires comme des compléments essentiels à la socialisation scolaire et familiale de leurs enfants. Ils aiment voir leurs enfants pratiquer un sport étant pour certains eux-mêmes très sportifs. Plus souvent, ils perçoivent les activités physiques comme permettant à leurs enfants de développer des dispositions ou des aptitudes intéressantes à leurs yeux telles que la confiance en soi, la ténacité, le dépassement de soi, etc. Ils considèrent que, au-delà d'être nécessaires à l'entretien du corps, les activités physiques façonnent une *hexis corporelle dominante*. Mme Roche a inscrit Léa à l'équitation parce « qu'il fallait qu'[ils] trouve[nt] un moyen de canaliser un peu l'énergie » et « sa[chant] que l'équithérapie existait », ils « s'étaient dit que le contact avec un animal lui ferait grand bien ».

Enfin, pour la plupart des parents rencontrés, il « faut » que leurs enfants « aient toujours au moins une activité extrascolaire » pour reprendre les mots de Mme Garanger, l'engagement et le maintien de ces derniers dans des activités extrascolaires constituent donc un enjeu éducatif important pour eux⁵⁰, ayant intériorisé de certains discours savants sur l'enfance que ce type d'activité est « bon » pour le « bien-être », l'« épanouissement » et le développement de l'enfant. Plus précisément, ils proposent souvent à leurs enfants d'avoir au moins une activité extrascolaire sportive et une activité extrascolaire culturelle, combinent en famille activités culturelles et sportives, persuadés qu'il est « bon » d'avoir à la fois des activités de types artistiques ET sportives, que les deux types d'activités sont nécessaires à « un certain équilibre ».

Mme Dumont. *Euh... Ouais moi, mon objectif c'était qu'ils aient un sport et une activité culturelle. Donc pour Sixtine, ça a marché. Pour Soren, je ne suis jamais arrivé à lui faire faire*

⁴⁹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 196.

⁵⁰ Christine Mennesson et Samuel Julhe, « L'art (tout) contre le sport ? », op. cit.

plus d'un sport. [...] Joannis, il a essayé différents types de sport. Ce sur quoi il a peut-être le plus persévéré c'est l'escrime. [...] Et il a fait de la musique. J'avais trouvé un prof de guitare qui venait à la maison.

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

On comprend donc que les HPI correspondent à ce modèle de l'« omnivore culturel » aux pratiques culturelles nombreuses et éclectiques que de nombreuses études sociologiques observent depuis longtemps chez les membres des classes favorisées, et ce dès leur plus jeune âge⁵¹. Mais aussi que, à l'encontre de « l'image canonique du surdoué physiquement désengagé, qui, à force de donner tout à l'esprit, n'accorderait rien au corps », les EIP ont plus d'activités sportives que les autres (84,2 % contre 53,3 %)⁵². Marine Bertin fait ainsi du cheval depuis ses 4-5 ans. Pendant longtemps, elle participait tous les week-ends à des concours d'équitation. Pour ses 9 ans, sa grand-mère lui a offert un poney. Celui-ci devenant trop petit avec le temps, ses parents lui ont acheté un cheval. Comme Marine, plusieurs enfants de notre population d'enquête pratiquent du sport à un « assez haut » niveau. Émilie Gilbert fait des compétitions d'athlétisme. Mathurin Faure a été admis au Conservatoire de Lyon et y pratique la danse depuis plusieurs années.

II. Des enfants entourés à leur domicile d'objets culturels éducatifs

Faisant en sorte que leurs enfants occupent leur temps libre avec plutôt certaines activités, les parents de « surdoués » se caractérisent ainsi par leur *fort investissement* dans la vie culturelle et récréative de leurs enfants et l'*emprise* qu'ils ont sur leurs loisirs. Non contents que leurs enfants soient plus occupés que la plupart des enfants par de nombreuses activités extrascolaires et sorties culturelles, ils les entourent également à leur domicile de nombreux objets culturels.

1. De nombreux jeux et jouets éducatifs

La malle à jouets de tous les EIP se caractérise par l'omniprésence des jouets et jeux éducatifs ayant « pour finalité le développement cognitif et moteur de l'enfant⁵³ ». Ces derniers possèdent en effet systématiquement des jeux de construction (*Lego, Lego technic, Duplo, Kapla, Mécano, Playmobil, Plus-Plus, K'nex*, etc.). Tous possèdent également de nombreux jeux de société (*Loto, Mémoire, Triominos*). Ils ont souvent des jeux de connaissances (*Trivial Pursuit, les Incollables*), des jeux de chiffres et de lettres (*Scrabble...*) et des jeux de stratégies ou de logiques (*Echecs, Dame, Cluedo, Labyrinthe, Rubik's Cube, Matermind, Backgammon, Puissance 4*, etc.). Ils ont également beaucoup de Puzzles, de jeux scientifiques, et de loisirs créatifs :

⁵¹ Philippe Coulangeons, *Sociologie des pratiques culturelles*, La découverte, 2010 ; Bernard Lahire, *La culture des individus*, *op. cit.*

⁵² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, *op. cit.*, p. 196.

⁵³ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*, p. 167.

Mme Duval. *Ils ont des bouquins et ils ont des Lego, des PlaysMo, tous ces jeux d'enfants. Ils ont aussi beaucoup de jeux de société. Moi je joue pas mal aux jeux de société. Donc en ce moment, c'est les Incollables. Vous savez avec les questions ? Euh... Il a eu pour Noël un jeu d'électricité. J'essaye aussi d'acheter des jeux qui correspondent aussi à sa curiosité intellectuelle. Donc là, il doit faire des circuits électriques. Il a déjà eu plein de jeux où il devait faire des véhicules, construire des véhicules avec de l'énergie, avec de l'eau salée, des trucs comme ça, des petites expériences amusantes... J'essaye aussi d'acheter des jeux qui demandent un effort, où c'est difficile, comme le Blocus, où il faut rester longtemps concentrer, de la stratégie avec les Échecs, euh... Des trucs comme ça.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me parler des jeux et jouets de vos enfants ?*

Mme Brally. *Ils ont toujours adoré les Lego. Tous, hein, fille ou garçon. Quentin, il en a encore. Des fois il va y jouer encore un petit peu. Il a 15 ans hein. Les Lego, ç'a été quelque chose qui a pris une énorme place dans leur jeu.*

Enquêtrice. *Des Lego classiques ? Parce qu'y a aussi des Lego technic...*

Mme Brally. *On avait un peu des deux. Mais des basiques on en a acheté pas mal parce que je trouve que c'est mieux si ils veulent construire des choses eux. Parce que les technic on est obligé de suivre la notice. Donc c'est mieux d'avoir des basiques et qu'ils construisent ce qu'ils ont envie de construire. Je trouve que c'est plus sympa.*

Enquêtrice. *D'autres jeux comme ça de construction ? Les Kapla ? Les mécanos ?*

Mme Brally. *Si les chalets en bois. Les Jura. Ça, ils aimaient bien. Les puzzles. Ils ont toujours aimé les puzzles. [...] Sinon ils jouaient à des petits jeux de société. Quand ils étaient petits, ils adoraient les chevaux, les jeux de l'oie, les choses comme ça. Je crois que j'en ai fait des millions de parties. Le Monopoly. Et ils aiment bien aussi maintenant jouer au Solitaire, au Puissance 4.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Enquêtrice. *Et pendant son temps libre, comment s'occupait Pierre ?*

Mme Lacroix. *Lego. Il adorait les Lego. Jeu de construction. Dessin. Beaucoup de dessins. Les petits aimants aussi. Les anniversaires, il commandait des petits trucs scientifiques, d'expérience. Et puis beaucoup de voitures, bien sûr. [...]*

Mme Lacroix. *Y'avait aussi des Barbie, des petites voitures et les Pet Shop. Lana, elle a eu aussi sa période la pâte Fimo à créer plein de personnages, des bijoux et les faire cuire. Euh... On a toujours mis les moyens nécessaires pour qu'ils aient matière à... Acheter le matériel pour qu'ils aient matière à produire, à créer, à construire. Et un jour, récemment j'ai lu un article sur le sport pour développer cette molécule qui rend heureux et qu'on prend parfois en cachet Et a priori les activités créatives avaient aussi cet impact sur le corps. [...] Par exemple, un truc que j'ai rêvé d'acheter, c'est les Klapa. Mais c'était trop cher.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, 2^{de})

Les EIP font partie de cette minorité d'enfants fortement voire principalement exposés à des jeux et jouets éducatifs. Dès les années 70, Jean Prévot et Jean-Claude Chamboredon⁵⁴ ou encore Basil Bernstein⁵⁵ établissent en effet que les jouets éducatifs ont plus de chances d'être observés dans les milieux favorisés que dans les milieux populaires. Depuis ce constat a été maintes fois confirmé. Dans son enquête statistique publiée en 2000, Sandrine Vincent observe que les catégories sociales supérieures sont trois fois plus nombreuses que les catégories populaires à offrir majoritairement des jouets éducatifs à leurs enfants à Noël (42,1 % contre 14,6 %)⁵⁶. Plus récemment, Bertrand Geay montre à partir de l'enquête ELFE⁵⁷, que les enfants de cadres supérieures disposent plus souvent à 1 an que les enfants d'ouvrières de dispositifs pour écouter de la musique (14 points d'écart), de jeux de construction (7 points), de petites voitures (7 points), de jeux d'éveil (5 points) et de livres pour bébés (4 points)⁵⁸. Cette surreprésentation des jouets éducatifs dans les milieux favorisés par rapport aux milieux populaires s'explique dès lors, selon tous ces auteurs, principalement par le fait que les différentes catégories sociales ne donnent pas la même définition aux jouets et aux jeux. Les parents rencontrés plébiscitent les jouets éducatifs considérant, comme la plupart des parents de milieux favorisés, que les jouets peuvent représenter des outils de stimulation intéressants, voire indispensables pour le développement moteur, cognitif, langagier et culturel de l'enfant. Mais aussi des supports privilégiés pour que les enfants puissent intérioriser l'idée que l'on peut apprendre en s'amusant et développer un goût pour l'apprentissage. Nombreux sont les parents de HPI qui vont jusqu'à *faire des recherches* pour trouver des jeux et jouets qui constituent des supports d'éducation pertinents. Mme Maconnet qui se décrit avec humour comme un « *tyran* » parce qu'elle « [a] *un regard* » et « [est] *assez exigeant* » sur les jeux et jouets qu'elle achète à ses enfants, fait toujours des recherches Internet avant d'acheter. Mme Lacroix choisissait ses jouets dans un catalogue spécialisé dans les jeux et jouets éducatifs. Mme Lachimet s'inspirait beaucoup des jouets qu'il y avait dans les salles de crèches et d'écoles fréquentées par ses enfants.

Compte tenu de l'importance et du plaisir que les parents d'EIP accordent à la « stimulation » de leurs enfants, il n'est pas surprenant qu'ils proposent à leurs enfants des jeux et jouets « aux vertus didactiques »⁵⁹, qui permettent de développer des compétences valorisées par l'école en très grand nombre. Chez M. et Mme Riva, nous avons observé de grandes caisses de Lego, Playmobil et de matériaux pour des loisirs créatifs (qu'ils appellent « *La fabrique à truc* ») ainsi qu'une grande bibliothèque de plusieurs mètres de long remplie de plus d'une centaine de jeux de société (que M. Riva qualifiera de « *sa fierté* » durant l'entretien). En entrant dans la maison de M. et Mme Maconnet, nous tombons sur une pièce spacieuse qui sert

⁵⁴ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le "métier d'enfant" », *op. cit.*

⁵⁵ Basil Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », *op. cit.*

⁵⁶ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*, p. 167.

⁵⁷ Étude longitudinale française depuis l'enfance, lancée en France en 2011.

⁵⁸ Bertrand Geay, « De la socialisation familiale aux pratiques enfantines entre la naissance et 5 ans » in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 105-124, p. 115.

⁵⁹ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*, p. 167.

visiblement d'espace jeu pour les enfants avec un baby-foot, deux bureaux enfants jonchés de coloriage et une grande bibliothèque avec des livres pour enfants, jeux de société, et du matériel pour des activités créatives. Mme Gilbert nous fera visiter à l'issue de l'entretien « *la ludothèque* » que la famille possède dans la maison : une petite pièce dans le sous-sol avec des étagères sur chaque mur remplies de jeux et jouets qui, selon cette dernière, a comporté par le passé beaucoup plus de jeux et jouets puisque la famille fait régulièrement des vide-greniers. Dans l'appartement de la famille Zérouala, où Mme Zérouala exerce son métier d'assistante maternelle, non seulement nous avons pu observer de nombreux jeux et jouets dans la chambre que partagent Naëlle et Maryam, des caisses de déguisement dans le salon, mais aussi que plus de la moitié du grand placard de l'entrée était dédié au rangement de nombreux jeux de société.

On comprendra que nous avons très souvent eu le sentiment en passant la porte d'entrée du domicile des enquêtés de pénétrer dans une salle de crèche, de ludothèque ou d'une classe de maternelle. Mme Dumont dira elle-même que, quand ses enfants étaient petits, leur maison était organisée « *comme une crèche* », avec « *des crayons en accès libre, des Lego d'un niveau et en quantité pour faire des tonnes de trucs* ». Un sentiment que les intérieurs des familles rencontrées ressemblent à des classes de maternelle qui tient au fait qu'en plus d'y observer de nombreux jeux et jouets éducatifs, nous y avons également constaté la présence d'objets éducatifs que l'on trouve habituellement dans les salles de classe. Parce que Corenthin « *aime beaucoup tout ce qui est scientifique* », M. Legrand et Mme Duval « *lui [ont] offert un microscope pour son anniversaire* ». Dans la famille Vettard, « *le dictionnaire on l'a de partout* » : il y en a un dans les chambres des enfants et un autre « *dans la bibliothèque commune* ». Pierre Lacroix a longtemps eu une « *frise alphabet* » sur les murs de sa chambre. Enfin, plusieurs parents de HPI étant musiciens, les enfants pratiquant souvent la musique en activité extrascolaire, les instruments de musique sont fréquents au domicile des familles. Les familles Rabelin, Renaud-Besson, Belloua-Lambert, Gamblin et Gilbert possèdent un piano. Marine Bertin a une guitare électrique, une guitare sèche et un synthétiseur. Maryam Zérouala possède un alto. Avec sa petite sœur et son petit frère, ils ont à leur disposition « *un bac avec des percussions, des maracas...* ». La famille Lacroix possède un harmonica, une guitare. Pierre ayant commencé à apprendre la guitare sur celle de son père, ses parents lui ont offert pour son bac « *une guitare électrique* », « *Une Fender avec l'ampli.* » Pierre ayant quitté la maison pour poursuivre ses études à Mulhouse, M. et Mme Lacroix ont offert à leurs enfants à chacun un Ukulélé pour qu'ils partagent une passion commune et un lien malgré l'éloignement.

2. Des enfants entourés de lectures

Sont également présents en grande quantité au domicile des familles de HPI ces autres objets culturels par excellence : livres, magazines et journaux. Alors que plusieurs travaux constatent que la lecture de livres diminue chez les Français (au travers notamment de l'effritement de la proportion de forts lecteurs et de l'augmentation de la proportion de non-lecteurs)⁶⁰, nous avons observé chez nos enquêtés de (très) grandes bibliothèques. Les parents

⁶⁰ Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op. cit.*, p. 202-203 ; Françoise Dumontier, François De Singly, Claude Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », économie et statistiques, n°233, juin

de HPI achètent fréquemment et en grand nombre des romans, des BD, des albums, des imagiers, etc. à leurs enfants. Les 6 enfants Meyer sans exception ont plusieurs activités extrascolaires. Tous, à l'exception de la dernière, sont scouts et pratiquent un instrument de musique (violon, piano, saxophone, trompette). Tous, à l'exception de l'aînée pratiquent un ou plusieurs sports (piscine, judo et athlétisme). Considérant toutefois que leurs enfants manquent d'opportunité d'avoir des activités culturelles du fait de leur installation dans un petit village de la Haute-Loire à distance des villes, M. et Mme Meyer cherche à compenser cela en leur mettant à disposition « *une quantité astronomique de livres* ». Lors de la précédente fête des Mères, Maxence Rabelin a écrit sur la carte qu'il a offerte à sa mère qu'il adore aller avec elle chez Decitre. Cette dernière raconte se rendre régulièrement dans cette librairie acheter des livres avec son fils et que cela constitue un « *moment privilégié* » entre eux. Dans la famille Vettard, « *pendant les vacances, on achète des livres toutes les semaines, quasiment* ». M. Renaud et Mme Besson se sont « *rendus compte un jour où [il] faisai[en]t leur budget parce qu'[ils] devai[en]t faire des économies* », qu'« *[ils] avai[en]t un budget livre absolument délirant !* » parce qu'ils « *fisai[en]t un peu des achats compulsifs de livres* », achetaient « *des piles de livres* » quand ils se rendaient chez un libraire sans jamais se dire « *Ça va pas ! Ça va coûter une fortune !* », « *avai[en]t aucune limite sur les livres !* », ne disaient jamais à leurs enfants « *Non !* » ou « *Ça fait peut-être beaucoup* ». Quasi tous les enfants de notre population d'enquête ont été abonnés à *L'École des Loisirs*. Quasi tous ont eu également des abonnements à des magazines ou journaux. Pierre et Lana Lacroix ont ainsi été « *abonnés à plein de trucs* » d'après leurs parents : « *Astrapi, Okapi, des petites revues juniors en anglais, des revues d'actualité pour enfant, Science et vie, etc.* ». Ces derniers leur ont en effet proposé chaque année d'avoir au moins un abonnement « *parce qu'ils avaient des copains qui avaient des revues et c'était normal qu'ils aient un petit journal* » et « *pour qu'ils puissent goûter au plaisir de recevoir leur petit truc à lire dans la boîte.* » Mathurin Faure a été abonné à *J'aime Lire, Images Doc, Science et Vie junior, Science et Vie*. Sixtine, Joannis et Soren Dumont ont été abonnés à *Tom-tom et Nana, J'aime Lire, Sciences et Vie junior, Mon petit Quotidien* « *et plein d'autres trucs que [Mme Dumont] [a] oublié* ». Les filles Gilbert ont été abonnées à *Astrapi, Science et vie junior, Vocabulaire*. Maryam Zérouta est abonnée à *Ijourlactu* parce qu'elle n'a pas accroché avec *Mon Petit Quotidien* auquel elle était abonnée avant. Sa mère lui achète aussi souvent des magazines en kiosques comme *Tralalire*. Enfin, quasi tous les parents rencontrés ont des abonnements en bibliothèque ou en médiathèque et s'y rendent très régulièrement avec leurs enfants. Sachant que « *seuls* » 4 enfants âgés de 6 à 14 ans sur 10 se sont rendus à la bibliothèque depuis la rentrée scolaire dans l'enquête de Sylvie Octobre⁶¹. M. Renaud et Mme Besson racontent ainsi qu'« *une à deux fois par mois [ils] [vont] à la bibliothèque pour ramener deux gros cabas pleins de livres, bandes dessinées, magazines...* », que les emprunts que font leurs fils à chaque fois « *ça s'compte en kilo...* » et ceux-ci « *ont écumé toutes les BD de la bibliothèque !* » puisqu'« *à chaque fois qu'ils y vont, ils retombent toujours sur des BD qu'ils ont déjà lues.* » La famille Vettard a « *deux abonnements à la*

1990 ; Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999 ; Gérard Mager, « La lecture en baisse : quatre hypothèses », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 1992.

⁶¹ Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op. cit.*, p. 326.

bibliothèque municipale de la ville d'à côté » et non pas de leur petit village puisque « *la bibliothèque y est vraiment trop petite.* » La famille Gréaux-Chaize se rend aussi « *tous les samedis matin* » à la médiathèque et « *parfois aussi, quand [ils] [ont] le temps le lundi avant la danse d'Adeline* ». Les enfants Maconnet « *remplissent à chaque fois les trois cartes* » d'abonnement que la famille possède à la bibliothèque dans laquelle ils se rendent « *toutes les deux semaines* ». Mme Zérouala déclare qu'« *heureusement [elle] [a] une carte d'assistante maternelle à la bibliothèque qui donne droit à 30 bouquins pendant 7 semaines* » qu'ils empruntent toujours au maximum de leurs capacités. Justine Prévost estime avoir lu « *presque tout l'étage enfant/ado* » de la bibliothèque municipale.

Avec tous ces achats, abonnements et emprunts, les EIP se retrouvent ainsi en permanence entourés de lecture. Sachant qu'ils peuvent également profiter de la propre bibliothèque de leurs parents qui est elle-même très fournie. Éva et Justine Prévost ont ainsi toujours beaucoup lu de BD grâce à la « *très grande collection de BD* » de leur père qui doit, d'après ce dernier, comporter « *600 ou 700 exemplaires* ». Cette confrontation *massive* à la lecture arrive par ailleurs très précocement dans la vie des enfants enquêtés. Tous les parents rencontrés ont en effet « *très très très tôt mis l'objet livre dans les mains* » (Mme Zérouala) de leurs enfants. Tous les enfants de notre population d'enquête ont eu de nombreux livres dès leur plus jeune âge. Maryam, Naëlle et Amine Zérouala ont ainsi eu « *des petits livres cartonnés. Comme L'encyclopédie des bébés, La vie des bébés* » et « *des livres sonores* », Pierre Lacroix « *des livres en mousse qui allaient dans le bain* », Fanny et Aurélie Riva « *des livres en tissus.* » Il est en effet primordial pour tous les parents de « *surdoués* » que leurs enfants aient rapidement et fortement accès à des supports écrits, la lecture étant une activité qu'ils affectionnent et constitue l'une des activités culturelles les plus différenciatrices et distinctives des gens cultivés. Comme la plupart des parents de milieux favorisés (et à la différence des milieux populaires), ils n'établissent pas vraiment de frontière entre lecture-plaisir et lecture-travail. La lecture d'histoire est par ailleurs pour eux importante pour « *la créativité* », « *l'imaginaire* », « *l'ouverture d'esprit* », etc. de leurs enfants.

Enquêtrice. *Pour vous c'était important qu'il lise et qu'il aime lire ?*

Mme Petit. *Oui. Je lui explique que c'est la magie... Pour moi c'était accéder à un monde qu'il ne vivrait pas, les aventures qu'il ne vivrait probablement jamais. C'est quand même s'évader que de lire un livre.*

M. Petit. *C'est quand même une ouverture.*

Mme Petit. *Et pas avoir tout prémâché. La télé, c'est préfabriqué. Donc oui, je trouvais que c'était important qu'il aime lire.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Pour les parents rencontrés, la lecture est aussi un loisir indispensable à l'acquisition par leurs enfants d'une culture et d'une curiosité qui leur est chère : la lecture d'album, de romans, de BD à l'acquisition d'une culture littéraire ou patrimoniale et la lecture de magazines, journaux, encyclopédies, imagiers à l'acquisition d'une culture générale dans différents domaines. On remarque d'ailleurs que les EIP ont beaucoup de lectures *informatives*. Très nombreux sont

ceux qui sont ou ont été abonnés aux journaux pour enfant *Mon Petit Quotidien*, *Mon Quotidien*, *Ijourlactu* et aux magazines *Images Doc*, *Sciences et vie*, *Science et Vie junior*. Très nombreux sont ceux qui possèdent des encyclopédies pour enfant et autres livres thématiques éducatifs (sur l'histoire, les animaux, la science, etc.). Renaud Besson avait petit « *des bouquins pour enfant, sur lesquels tu apprends à lire, sur lesquels tu apprends à compter.* » Grâce aux petits livres qu'ils possédaient, « *à deux ans* », Maxence connaissait tous les noms des camions (« *la tractopelle, la pelleuse, l'excavatrice! ...* ») et « *tous les noms des dinosaures* » (Mme Rabelin). Enfin, les parents rencontrés conçoivent également la lecture comme un loisir important pour la « réussite » scolaire de leurs enfants. En raison notamment des connaissances qu'elle permet à leurs enfants d'acquérir, mais pas seulement. Ainsi si Mme Lacroix a toujours lu des histoires à ses enfants et voulait qu'ils lisent, c'est pour qu'ils soient à l'aise avec les mots, ne rencontrent pas de difficulté d'orthographe et soient à l'aise à l'école, contrairement à elle⁶².

3. Des conditions idéales pour que les enfants tirent bénéfice de cette culture matérielle de type éducative

Nous l'avons vu, les parents d'EIP témoignent d'un véritable savoir-faire pour faire pratiquer à leurs enfants des activités extrascolaires en grand nombre, ou les faire partir en colonie sans être (trop) limités par des questions d'argent. Ils mobilisent cette compétence pour également dénicher dans des brocantes, dans des magasins ou sur des sites Internet d'occasion des jeux et jouets et des livres à leurs enfants à moindre coût et pouvoir les entourer de jouets et de livres sans être restreints par des considérations financières. Eux qui apprécient les bibliothèques et médiathèques fréquentent par ailleurs aussi les ludothèques. Lors de l'entretien, Maryam Zérouala est ainsi contente de raconter qu'elle doit se lever tôt le lendemain matin avec sa mère qu'elles vont faire un vide grenier. Mme Zérouala explique que « *vu tout ce que les filles consomment* » elle n'a « *pas le choix* » de vendre et d'acheter certains livres et jeux et jouets en brocante et à Emmaüs. La famille Gilbert a acheté tous les livres des collections des *Chatons magiques*, *Cabanes magiques*, *Poneys magiques*, *Tom-Tom et Nana*, *Max et Lili* et *Chair de Poule* dans des vide-greniers « *où l'on peut acheter des livres à 10 ou 20 centimes.* » La famille Riva s'est récemment « *mise à eBay* » pour y acheter des livres et des jeux de société

⁶² Au vu du sens donné à l'activité de lecture par les parents de HPI, on peut fortement supposer (sans être en mesure de le vérifier par notre enquête) que, comme la plupart des parents fortement dotés en capitaux culturels, ils plébiscitent ce que Stéphane Bonnéry nomme les ouvrages patrimoniaux et les Ouvrages Sollicitant une Réflexivité importante, dont le sens n'est pas explicite et immédiatement accessible parce qu'il nécessite que le lecteur s'interroge sur les blancs du texte, mette en lien texte et images voire des éléments narratifs de l'histoire avec d'autres connaissances culturelles annexes, et se méfie des fausses pistes sur lesquelles veut l'amener l'auteur (ouvrages qu'il oppose aux Ouvrages Principalement Accessibles au Premier Degré). Ces ouvrages font en effet davantage appel aux capacités d'imagination, à la réflexivité, aux connaissances littéraires ou culturelles des enfants et de leurs parents. Ils sont par ailleurs particulièrement propices à des « lectures partagées » fréquentes dans ces familles où l'on offre des ouvrages aux enfants avant même qu'ils sachent déchiffrer et soient autonomes dans leur lecture.

Stéphane Bonnéry, Florence Eloy, Sarah Gisquet, Maira Mamede et Véronique Soulé, *Les usages de la littérature de jeunesse dans les accueils d'enfants (4-8 ans)*, Rapport de recherche commandé par la Ville de Chevilly-Larue, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8, 2017.

d'occasion. M. Turain et Mme Vidal comptent sur les dons en livres de leur voisine, en plus de la bibliothèque pour satisfaire la « *soif de lecture* » de leur fille Clara. Au-delà d'être entourés chez eux d'objets culturels en grand nombre, les EIP font également probablement partie de ces enfants qui sont les plus confrontés à une grande diversité de supports écrits et de jeux et jouets durant leurs enfances. Stéphane Bonnéry constate en effet que les enfants sont inégalement mis au contact de différents types d'album (patrimoniaux ou non, à la structure narrative plus ou moins complexe)⁶³. De même, Sylvie Octobre, Nathalie Berthomier et Florent Facq montrent que les très jeunes enfants disposent inégalement d'une grande diversité de jeux et jouets dans leur malle à jeux⁶⁴.

Les parents de HPI font par ailleurs tout pour que leurs enfants tirent un maximum bénéfique de cette culture matérielle de type éducative qu'ils mettent à disposition de leurs enfants. Ils se caractérisent par « leur volonté méthodique de faire fructifier l'ensemble des biens culturels dont ils disposent »⁶⁵, ainsi que par leur volonté que cette « culture matérielle de type éducative » qu'ils mettent à disposition de leurs enfants ne reste pas « lettre morte »⁶⁶. Ils ménagent de la place dans leur logement pour que leurs enfants puissent jouer, et autorisent ces derniers à laisser leur construction de Lego ou de Kapla ou leur partie de jeu de société en place tant qu'elle n'est pas terminée. M. Gréaux et Mme Chaize ont placé l'ensemble de leurs meubles de leur salon contre les murs, laissant un grand espace vide au milieu de la pièce pour que leurs enfants puissent *s'étaler en jouant et jouer à s'étaler*. Ayant « *beaucoup fait des constructions avec des cartons* » « *beaucoup d'activité manuelle* » avec leurs enfants, M. et Mme Lacroix mettaient régulièrement « *la maison sens dessus dessous pour construire des trucs.* » Les parents rencontrés veillent en outre à ce que leurs enfants aient du temps pour jouer ou pour lire et prévoient même expressément des temps de jeux et de lecture dans leur emploi du temps chargé (notamment par leurs nombreuses activités extrascolaires). Mme Riva s'étant rendu compte que si sa fille Aurélie « *n'allait pas bien l'année dernière* » en raison du fait qu'elle avait « *trop d'activités extrascolaires* » et donc « *pas assez de temps pour jouer* », elle a réduit le nombre d'activités extrascolaires. Mme Vettard interdit à ses fils les écrans avant de dormir, ce qui lui permet de faire en sorte qu'ils consacrent surtout ce « *moment calme* » à lire. Tous les parents rencontrés prennent par ailleurs le temps de lire les livres à leurs enfants quand ils sont petits pour qu'ils puissent tirer profit de cet objet avant de savoir lire. De même, ils prennent le temps de jouer avec eux pour qu'ils puissent profiter de leurs jeux de société. Mais

⁶³ Stéphane Bonnéry, Florence Eloy, Sarah Gisquet, Maira Mamede, Véronique Soulé, *Les usages de la littérature de jeunesse dans les accueils d'enfants (4-8 ans)*, op.cit.

⁶⁴ Les auteurs montrent par exemple que, parmi les enfants qui possèdent tous les types de jouets listés dans *l'Enquête longitudinale Française depuis l'enfance* (portant sur 18 000 enfants nés en France métropolitaine en 2011) sur laquelle ils s'appuient, 43 % ont une mère titulaire d'un diplôme supérieur au Bac+2 et « seulement » 20 % ont une mère détentrice d'un diplôme inférieur ou égal au BEPC, CAP ou BEP et que, parmi les enfants qui possèdent « seulement » 4 types de jouets ou moins, 23 % ont une mère titulaire d'un diplôme supérieur au Bac+2 alors que 43 % ont une mère détentrice d'un diplôme inférieur ou égal au BEPC, CAP ou BEP.

Sylvie Octobre, Nathalie Berthomier et Florent Facq, « *La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE* », Revue de l'OFCE, n°156, 2018, p. 43-76, p.52.

⁶⁵ Roger Establet, *L'École est-elle rentable ?* Paris, Paris, PUF, 1997, p. 215.

⁶⁶ Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 407.

également parce que cela leur offre la possibilité de les orienter vers les jeux et jouets qu'ils trouvent les plus intéressants et de les détourner de ceux qu'ils trouvent les moins stimulants de leur malle à jouets. Regrettant que ses fils aient « *du mal à jouer seuls* », Mme Duval explique qu'elle est souvent obligée « *d'initier le jeu* », tout en précisant que dans ces moments-là elle leur propose plutôt « *des jeux intelligents comme les Incollables* » ou « *des Lego, de la pâte Fifo* ». Jouer avec leurs enfants permet aussi aux parents de faire découvrir à leurs enfants, de les initier, de leur apprendre les règles de certains jeux qu'ils affectionnent. Nous avons ainsi été frappés par le nombre d'enfants dans notre population qui savent jouer à ce jeu de stratégie non seulement très distinctif, mais aussi porteur de logiques et de règles complexes que sont les Échecs. Tous jouent et ont appris à jouer avec leur père. Les parents rencontrés jouent d'autant plus facilement avec leurs enfants que leurs propres goûts pour la culture et pour les activités intellectuelles font par ailleurs qu'ils éprouvent une véritable appétence pour certains jeux éducatifs et un véritable plaisir à y jouer avec leurs enfants.

Mme Garanger. *Pour donner une idée, tous nos enfants ont joué au tarot. Un jeu un peu compliqué, on va dire. Mais comme Régis adore ça et moi j'ai tendance à jouer, et dans la famille on joue beaucoup...*

Léo. *On joue beaucoup... On fait que ça !*

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Serveur, catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Elliott Garanger : 15 ans, En 1re STL)

Mme Brun. *On est très jeu de société. Moi j'ai beaucoup aimé jouer aux jeux de société avec mes enfants. Beaucoup, beaucoup. Donc on a beaucoup joué à des jeux de société.*

Enquêtrice. *Vous sauriez me dire quel genre de choses de jeux société ?*

Mme Brun. *Je sais pas. J'aurais du mal à le dire. Peut-être déjà un peu culturel, géographique, exploration, imagination, de coopération.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande école d'Ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Alice Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

III. Faire de chaque moment et activité de loisir une activité éducative : le cas révélateur des écrans

Les HPI multiplient ainsi depuis leur plus jeune âge, à la maison, comme en dehors, les activités culturelles. L'important investissement de leurs parents dans leur éducation et dans leur vie culturelle et récréative, l'emprise qu'ils exercent sur eux et sur leurs loisirs leur permet ainsi de créer les conditions pour que *quasi chacune de leur activité de loisir*, et, plus largement, *chaque moment de leur vie, soit éducatif*. Ce sont toutefois les pratiques éducatives de leurs parents à l'égard de l'usage des écrans qui offrent l'illustration la plus flagrante de la manière dont ils font en sorte que des visées pédagogiques trament chacune de leur activité ludique et chaque instant de leur quotidien et qui rendent le plus visible les techniques par lesquelles ils y parviennent. C'est pourquoi nous proposons maintenant de les étudier en détail.

1. Se défier des écrans et en limiter l'usage

Comme la plupart des parents de milieux favorisés, les parents de HPI éprouvent une forte *inappétence* pour les écrans et une forte *défiance* générale vis-à-vis de ceux-ci. Lorsque Mme Riva déclare pendant l'entretien qu'après sa longue journée qui commence à 6 heures du matin et se termine à 9 heures une fois ses filles couchées, elle n'a « *envie que d'une chose* » c'est « *faire la loque devant la télé* », son mari lui demande si elle n'« *a pas honte ?* » Mme Zérouala explique qu'elle et ses frères et sœurs ont reçu une « *bonne éducation* » non seulement puisque chez ses parents « *y'avait des règles* », « *un rythme régulier* », et surtout ils n'« *étaient pas branchés sur la télé, les consoles, les machins* ». Mme Chaize ne voulait pas mettre ses enfants en nourrice ayant peur de tomber sur quelqu'un « *qui colle les gamins devant la télé !* » L'usage de la télévision est une manière pour Mme Petit de se distinguer de son ex-mari, père de Sacha, resté dans les classes populaires contrairement à elle. Si chez ce dernier « *Du matin au soir la télé est allumée* », c'est « *insupportable* » et « *impensable* » pour elle. Si bien que quand elle s'est séparée de lui, elle « *n'a pas eu la télé pendant deux ans* ». Pour les parents rencontrés, passer des heures sur un jeu vidéo ou à regarder la télévision engendre forcément un sentiment de « *mal-être* » « *physique* », « *psychique* », « *moral* » pour reprendre les mots de M. Renaud et Mme Besson ou de Mme Lacroix. Eux qui estiment que l'on peut se sentir bien seulement lorsque l'on a une journée « *constructive* » c'est-à-dire, pour les enfants, lorsqu'ils ont eu une journée « *éducative* », passer du temps sur les écrans équivaut en effet globalement à « *ne rien faire* », « *rester passif* », « *à brasser du vide* », à « *se vider la tête* », « *arrêter de faire fonctionner son cerveau* ». Télévision et jeux vidéo représentent des loisirs « *abrutissants* » (M. Renaud)⁶⁷, « *bêtifiants* » (Mme Prévost) pour les parents de « *surdoués* » puisqu'ils peuvent mettre en contact leurs enfants avec des contenus culturels « *avilissants* ». Ils représentent des loisirs potentiellement dangereux notamment puisqu'ils peuvent mettre en contact leurs enfants avec des contenus culturels « *inadaptés* » à leur âge, « *violents* », « *traumatisants* », etc., mais aussi générer des « *comportements d'addiction* ». Plusieurs parents évoquent ou redoutent que leurs enfants ne parviennent pas à s'arrêter pour faire autre chose quand ils consomment des écrans. Enfin, pour la plupart des parents enquêtés, les écrans représentent des loisirs très illégitimes.

On comprend qu'ils se présentent souvent eux-mêmes comme de faibles consommateurs de jeux vidéo ou de télévision. Ainsi, M. et Mme Maconnet revendiquent qu'ils « *ne sont tellement pas télévision* » qu'ils ont longtemps eu « *une toute petite télévision* » « *pour dire d'en avoir une !* » Les parents de HPI apparaissent ainsi appartenir à cet ensemble de la population regardant peu la télévision ou jouant peu aux jeux vidéo. Les enquêtes quantitatives successives du ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français montrent en effet que la télévision et les jeux vidéo sont des pratiques culturelles loin d'être également répandues dans toutes les catégories de la population. Plus précisément, Olivier Donnat établit en 2008 que « *la durée d'écoute de la télévision décline avec le niveau de diplôme* » et que les cadres supérieurs

⁶⁷ Au même titre d'ailleurs que certains jeux et jouets non virtuels. Même si les parents se montrent rarement aussi virulents à propos des jeux et jouets non virtuels puisque si certains de ces derniers peuvent être « *débiles* », ils ne sont jamais « *abrutissants* » et qu'ils acceptent plus souvent d'en acheter.

passaient en moyenne 15 heures devant la télévision contre 25 pour les ouvriers⁶⁸. M. Renaud et Mme Besson mettent pendant l'entretien en lien le refus d'acheter à leurs fils une console de jeux vidéo avec le fait qu'ils n'ont eux-mêmes jamais eu de console de jeux vidéo. Ce qui indique que si les parents rencontrés ont un regard si négatif sur la télévision, les jeux vidéo ou certains réseaux sociaux c'est aussi parce qu'ils n'ont « *pas cette culture-là* » pour reprendre les mots de ces derniers. Quasi tous portent un regard très sévère sur la télévision. Mais si certains rejettent complètement les consoles jeux vidéo (comme M. Renaud et Mme Besson), d'autres sont moins catégoriques (la famille Hautot-Relave, Serpentine, Brally ou Rabelin par exemple). Ce qui distingue les premiers des seconds c'est d'ailleurs le fait qu'ils utilisent eux-mêmes moins l'outil informatique comme outil de divertissement et ne jouent eux-mêmes pas aux jeux vidéo au quotidien.

Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier montrent que moins les parents sont consommateurs de télévision plus ils tiennent leurs enfants à l'écart des écrans⁶⁹. Au vu du regard négatif que les parents rencontrés portent globalement sur les écrans, on ne sera pas étonné que la plupart affirment qu'ils « *ne veulent pas que leurs enfants passent leur temps sur les écrans* » (Mme Riva) voire qu'ils « *auraient aimé que leurs enfants évitent ce genre de loisir* » (Mme Dumont). Et donc limitent strictement le temps passé devant ce type de loisir par leurs enfants comme la plupart des parents de milieux favorisés⁷⁰. Et ce de la même manière qu'ils évitent d'acheter à leurs enfants des jouets « *à la mode* », « *trop commercialisés* » (M. Renaud et Mme Besson) « *débiles* », ou « *moches* » (« *par exemple, le Glouton, où t'appuies et il vomit* » [Mme Petit]), qui « *lassent vite les enfants* » (Mme Rahmouni), témoignant par là d'une véritable volonté et disposition à limiter tous les loisirs qu'ils trouvent les moins intéressants pour le développement ou la culture de leurs enfants. Plusieurs mobilisent ainsi pendant l'entretien une métaphore belliqueuse pour expliquer qu'ils « *résistent* » ou « *luttent* » contre les écrans et « *bataillent* » avec leurs enfants pour qu'ils n'en aient pas (ou ne les utilisent pas beaucoup).

La première technique par laquelle les parents de « *surdoués* » « *mènent la guerre aux écrans* » (et la plus radicale) est qu'ils refusent pour certains tout simplement d'en avoir chez eux. Wilfried Lignier constate qu'il y a trois fois plus de parents dans sa population d'enquête qui ne possèdent pas de téléviseur que dans sa population de comparaison. Tout en soulignant que « *compte tenu de l'accessibilité générale de ce type de bien de consommation, et compte tenu du niveau socio-économique clairement plus élevé des parents enquêtés, il ne s'agit évidemment pas ici d'un effet de contraintes économiques, mais bien d'un choix éducatif*⁷¹ ». Les familles Meyer et Lacroix ne possèdent qu'un seul écran de téléviseur qui n'est pas relié à

⁶⁸ Olivier Donnat, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », ministère de la Culture – DEPS, *Culture études*, 2009, n° 5, p. 1-12, p. 5.

⁶⁹ Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, « Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de cohorte Elfe », *Culture études*, vol. 1, n°1, 2019, p. 1-32, p. 22.

⁷⁰ Joël Laillier, Olivier Vanhée, Christine Mennesson et Emmanuel Zolesio, « Sous les loisirs, la classe », in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1029-1060, p. 1095-1116.

⁷¹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p. 199.

la télévision et qui ne leur sert donc qu'à regarder des DVD. M. et Mme Lacroix ont même eu des périodes de leur vie où ils n'avaient pas d'écran du tout. Si quelques parents rencontrés refusent, sinon d'avoir un écran, d'avoir un écran relié à la télévision, encore plus nombreux sont ceux qui ne veulent pas que leurs enfants aient de consoles de jeux vidéo. Comme 51 % des foyers dont le père ou la mère sont titulaires d'un diplôme supérieur à bac +2 (contre 27 % des foyers où le père est détenteur d'un CAP)⁷². Les parents vont d'autant plus facilement s'opposer à l'achat d'une console de jeu vidéo que contrairement à un Smartphone, une tablette, un ordinateur et même une télévision, elle ne peut avoir qu'une fonction distractive.

Enquêtrice. *Donc ici il n'a pas de console ?*

Mme Petit. *Non.*

Enquêtrice. *Et chez son père il y a une console ?*

Mme Petit. *Ouais. Il a une DS et PS4.*

Enquêtrice. *Et il n'amène pas sa DS ici ?*

Mme Petit. *Non.*

M. Petit. *On préfère que non.*

Mme Petit. *Qu'il ait identifié que c'est son père.*

M. Petit. *Et on estime qu'il en fait suffisamment quand il est chez son père.*

Mme Petit. *Et puis moi j'ai toujours été contre ça. Même avant sa naissance. Je perçois que c'est quelque chose qui abrutit.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Enquêtrice. *Ils n'ont donc pas de jeux vidéo et de console ?*

Mme Duval. *On n'a pas de console. Le seul jeu c'est le jeu sur l'ordinateur, c'est Minecraft. Et depuis Noël, on leur a acheté des petites tablettes. Donc ils ont des jeux d'arcade, maintenant dessus. Mais c'est pareil, c'est un usage limité. C'est des jeux comme, je sais pas si vous connaissez, AngryBirds, FootNinja, des petits jeux comme ça. Des jeux d'arcade. Mais ça va pas plus loin. Et ils ont pas de DS, ils ont pas de Wii, pas de console. C'est ce que dit Corenthin. Il dit « Ma mère de toute façon, elle est contre les DS ! » [Petit rire] Devant les copains.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Enquêtrice. *Donc les consoles ils en ont pas ?*

M. Renaud. *Non.*

Mme Besson. *Alors ça, oui, ça fait partie des jeux qu'on n'veut pas avoir.*

Enquêtrice. *Et ils râlent pas ?*

Mme Besson. *Si, si, mais ils savent que y'a pas moyen.*

M. Renaud. *Ils ont senti qu'y avait une détermination assez forte.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

⁷² Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, « Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de cohorte ELFE », *op. cit.*, p.9.

Plusieurs parents rencontrés établissent par ailleurs des règles pour limiter l'accès aux écrans par leurs enfants. Aurélie ayant tendance à jouer « *trop* » longtemps sur son jeu vidéo *Les Sims*, M. et Mme Riva ont fini par poser la règle selon laquelle elle ne pouvait passer plus d'une heure par jour sur les écrans. Corenthin et Axel Legrand ont le droit à une heure d'écran par jour, « *quel que soit le type d'écran* » seulement « *les jours où y'a pas école* » puisque « *les jours d'école, y'a pas télé.* » Sacha Gaillard a le droit à une demi-heure d'écran par jour. Dans la famille Brally, quand les enfants étaient petits, ils n'avaient pas le droit aux écrans la semaine. Nicolas ayant acheté « *dans [le] dos [de ses parents]* », « *malgré leur refus* » une DS, M. et Mme Meyer ont fini par lui autoriser, après lui avoir confisquée un moment, d'y jouer « *une heure le week-end* ». Ces derniers ayant par ailleurs acheté une console Wii pour un enfant myopathe qu'ils accueillent de temps en temps qui n'est physiquement plus en mesure d'accéder à beaucoup de jeux et jouets qu'ils possèdent chez eux, interdisent à leurs enfants d'y avoir accès quand cet enfant n'est pas chez eux.

Les parents les plus à l'aise avec l'outil informatique et la technologie mettent même en place des systèmes pour rationner l'accès aux écrans et à Internet à leurs enfants. M. et Mme Vettard ont « *un contrôle parental qui fait que l'ordinateur à 8 heures et demie ne peut plus aller sur Internet du tout* ». M. Renaud et Mme Besson ont mis un code pour limiter l'accès à Internet sur l'ordinateur à chacun de leurs fils à une heure par jour. Dans la famille Martin-Dumont, les 3 enfants doivent pour jouer à leurs jeux vidéo se partager un seul ordinateur auquel ils n'ont accès, grâce à système de blocage du wifi mis en place par leurs parents, « *2 heures par jour. De 5 h à 7 h* » la semaine et « *une heure par personne et par jour* » le mercredi, samedi et dimanche.

D'autres parents vont plus simplement « surveiller » le temps que passent leurs enfants devant. Dans les familles Gréaux-Chaize, Zérouala et Gilbert, les enfants doivent toujours demander l'autorisation avant d'allumer la télévision ou jouer à leur tablette ou sur leur console. Ce sont leurs parents qui leur indiquent d'arrêter quand ils estiment qu'ils y ont passé suffisamment de temps.

Pendant 2 mois, la famille Prévost n'a pas eu de télévision, la leur étant tombée en panne. Parce que la famille « *s'est rendu compte que la vie était bien mieux sans la télé* », quand celle-ci est revenue dans leur foyer, Mme Prévost l'a mise dans sa chambre pour que ses filles ne l'aient « *pas tout le temps sous le nez* » et soient moins tentées de l'allumer. Comme cette dernière, plusieurs parents rencontrés évitent les écrans dans leur pièce à vivre et *a fortiori* dans les chambres de leurs enfants. Ils vont les placer plutôt dans un sous-sol ou dans une mezzanine pour qu'ils prennent une faible place dans leur vie et que leurs enfants ne soient pas tentés de se divertir avec. Pour les mêmes raisons, M. Gréaux et Mme Chaize ont quant à eux fait le choix de garder un tout petit poste de télévision cathodique, qu'ils sont placés dans un coin de leur salon pour qu'il ne soit pas « *dans le champ visuel* », que « *l'œil soit accaparé par ça* », que « *ça ressorte dans l'ensemble de la pièce* ». Nombreux sont les parents à reprendre portable, tablette ou ordinateur portable de leurs enfants le soir.

Enfin, on peut ajouter à cette liste des techniques utilisées par les parents pour limiter le temps passé devant les écrans par leurs enfants le fait qu'ils priorisent d'autres loisirs sur les écrans. Le fait qu'ils obligent leurs enfants avant le coucher le soir à avoir un « moment calme » de jeu ou de lecture est en effet une manière de leur interdire les écrans. De même le fait qu'ils font en sorte que leurs enfants soient très occupés la semaine et pendant les vacances par de très

nombreuses activités extrascolaires et sorties culturelles est une manière pour eux de s'assurer qu'ils ne passeront pas « trop » de temps devant les écrans. Plusieurs parents indiquent ainsi ne pas avoir eu besoin de mettre de limites sur le temps que pouvaient passer leurs enfants devant la télévision, l'ordinateur, la tablette ou le Smartphone parce que leurs enfants n'ont finalement « pas tant de temps que cela » à passer devant les écrans. C'est notamment le cas de Mme Maconnet qui déclare que ses enfants n'ont « *jamais le temps* » de regarder la télévision. Mais aussi Mme Roche qui explique qu'ils n'ont pas « *à fixer de règle dans la mesure où Lola c'est pas une accro à la télé ou à la console* » et que, ayant « *quand même des semaines qui sont bien chargées, elle a pas le temps à ce genre de choses.* »

2. Orienter l'usage des écrans vers l'éducatif et le culturel

Nombre de parents rencontrés reconnaissent toutefois être plus « souples » que par le passé ou qu'ils ne le souhaiteraient dans la limitation des écrans. Plusieurs ont fini par acheter à leurs enfants un téléphone portable devenu aujourd'hui un outil qui permet de jouer à des jeux vidéo, surfer sur Internet, regarder des vidéos en ligne et consulter les réseaux sociaux, alors qu'ils ne le souhaitaient pas ou plus précocement qu'ils ne l'auraient voulu. Notamment parce que cet outil les rassure en leur permettant de surveiller leurs enfants. Plusieurs ont par ailleurs concédé à acheter à leurs enfants des consoles de jeux vidéo devant leurs insistances après avoir longtemps refusé. Cela est notamment le cas de M. et Mme Prévost qui ont « *capitulé* » quand Justine a eu 10 ans et Éva 8 ans. Enfin, plusieurs parents rencontrés laissent leurs enfants passer plus de temps sur les écrans qu'ils ne le fixent au départ. Leur envie de réduire au maximum (voire de bannir) les écrans de la vie de leurs enfants apparaît être en effet contrariée par l'essor du numérique et la « montée en puissance de la culture d'écran ». Ces dernières décennies, le développement du réseau Internet à haut débit conjugué aux progrès des ordinateurs, télévisions, tablettes et smartphone ont fortement accentué les possibilités de consommations, de stockage et d'échange d'informations et de contenus audio-visuels et l'importance prise par ces objets « à tout faire » qui sont à la fois outils de communication, de divertissement et d'information dans le quotidien des individus⁷³. Comme beaucoup de parents plutôt bien dotés en capital économique, les parents de HPI sont d'ailleurs plutôt bien équipés en ordinateurs et autres objets permettant de surfer sur Internet (tablette, Smartphone). En effet, ils mobilisent ces objets non seulement dans l'exercice de leur profession, mais aussi dans leurs propres loisirs, et ce malgré le moindre intérêt et la moindre légitimité qu'ils leur attribuent par rapport à d'autres loisirs. Comme l'a montré Bernard Lahire, les individus sont souvent traversés par des contradictions internes, leurs dispositions les portant notamment à consommer voire à aimer des loisirs culturels qu'ils trouvent illégitimes⁷⁴. Si les parents d'EIP ne limitent ainsi pas autant qu'ils le voudraient les écrans dans la vie de leurs enfants, c'est tout d'abord puisqu'utilisant eux-mêmes beaucoup les écrans et Internet dans leurs propres loisirs, ils trouvent pour certains « hypocrite » d'en interdire l'accès à leurs enfants. Ce d'autant plus qu'ils se souviennent du

⁷³ Olivier Donnat, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *op. cit.*, p. 1.

⁷⁴ Bernard Lahire, *La Culture des individus*, *op. cit.*

propre plaisir qu'ils ont éprouvé enfant à regarder certains dessins animés, à jouer à la console, expliquant « *que cela ne les avait pas tués* », « *fait d'eux de mauvaises personnes.* »

Enquêtrice. *Et qu'est-ce que c'est que cette tablette qu'ils ont désormais ?*

Mme Maconnet. *Y' a plein de petits jeux dessus comme des jeux de voiture. C'est comme une petite console. Mais on a eu tous... Moi quand j'étais petite j'avais de tout petits jeux. L'autre jour Alice, elle est tombée sur un jeu de son père Donkey Kong. [...] Elle avait une p'tite console et pour elle c'était super ! Et je me suis dit nous aussi quand on était petit on prenait ce truc et on y jouait je sais pas combien de temps. Donc je me dis voilà, j'accepte qu'ils aient, faut qu'ils aient. Faut aussi qu'on accepte que des fois ils passent peut-être une demi-journée, tant pis, et après on recadre les choses, mais... Je me dis si on le fait trop rigide, y' a un moment où ça explosera.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 5, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section de maternelle, Catégorisée HPI en petite section de maternelle à 4 ans)

Mme Dumont. *Mon souhait serait de réguler et qu'on interdise l'accès à Internet le dimanche pour qu'on fasse autre chose. Mais comme nous on n'est même pas capable de le réguler pour nous même donc bon... Ça devient un peu difficile. Mon compagnon ne joue pas, mais par contre il est toujours sur l'ordinateur. Donc il maintient un site web pour l'association pour laquelle il est impliqué. Et puis surtout, il lit énormément de choses dans les journaux informatiques, dans les journaux de nouvelles, dans des tas de forums, dans des tas de trucs divers et varié. Il lit. Et il fait un blog. Donc il est tout l'temps sur l'ordinateur.*

Enquêtrice. *Un blog de quoi ?*

Mme Dumont. *Un blog familial on va dire. Enfin au départ, il l'a initié quand on est parti en Argentine pour que justement la famille puisse savoir ce qu'on faisait. Et puis, depuis, ça a dérivé. C'est plutôt ses impressions personnelles à partir des photos qu'il fait. Donc maintenant il fait même des photos spécialement pour pouvoir alimenter le blog. Et donc il fait des recherches informatiques aussi, des recherches Internet pour se documenter sur ce qu'il va mettre en liaison avec cette photo. Des photos de paysage, des trucs qui l'intéressent. On va dans une station de ski, y'a une remontée mécanique un peu bizarre ou un peu moderne il va prendre en photo un truc et puis il va en parler.*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

D'autre part, les parents sont obligés de composer avec le fait que leurs enfants ont de plus en plus besoin d'Internet et donc des écrans pour leur scolarité. En effet, les enseignants mettent sur Internet leurs résultats scolaires, le travail qu'ils ont à faire et parfois des contenus de cours ou demandent des devoirs qui nécessitent d'utiliser Internet ou qui doivent être réalisés sur ordinateur. M. Renaud et Mme Besson expliquent d'ailleurs comment leur système informatique par lequel ils limitent l'accès aux loisirs sur l'ordinateur à chacun de leurs fils à une heure par jour a rapidement été mis en difficulté par le fait que leurs enfants avaient besoin d'Internet pour leurs devoirs :

Enquêtrice. *Ils écrivent parfois des mails à leurs professeurs ?*

M. Renaud. *Gaspard, oui.*

Mme Besson. *Oui, quand il a des choses à demander. Soit par ProNote ils ont un système où ils peuvent communiquer avec les profs. Sinon, avec leurs copains, ils se skype. Ils ont des chats sur des jeux en même temps qu'ils jouent.*

[...]

Mme Besson. *Gaspard, il se sert plus de son cahier de texte maintenant ! Il s'est pas servi de son agenda depuis de nombreuses années. Sur ProNote, y'a tout, tous les devoirs qui sont écrits, y'a des résumés de cours, y'a les documents qui sont joints par exemple en histoire géo.*

M. Renaud. *C'est pas systématique. Ça reste limité. Mais ça existe.*

Mme Besson. *Ç'a été un des trucs qu'on a demandé au collège, le groupe des parents d'enfants précoces. Parce qu'on a souvent des enfants qui ont du mal à écrire, à avoir leur devoir, à s'organiser. Et ça permettait d'avoir un œil sur ce qu'y avait à faire. Mais du coup, ils s'en sont vraiment saisis.*

[...]

Enquêtrice. *Du coup, pour faire les devoirs, c'est avec l'ordi à côté...*

M. Renaud. *Alors ça, c'est un des trucs chiant, par contre. Parce que quand on dit « Maintenant c'est fini, y'a plus d'ordi ! » « Ah, mais si, faut que j'aille voir sur ProNote si... »*

[...] *C'est ça qui m'énerve, l'ordi ça d vient... Y'a toujours plein de raisons d'aller sur l'ordi qui sont des bonnes raisons et du coup on peut plus bloquer l'accès à l'ordi !*

Mme Besson. *Ouais, complètement ! Ils avaient des temps sauf qu'il fallait qu'on décompte de ses temps où ils avaient besoin de l'ordi pour l'école... Et même Émile ! il fait des trucs sur l'ordi maintenant. Ils ont un blog à l'école. Et ils ont des trucs qu'il faut qu'il aille voir sur l'ordi. Par exemple, les poésies, elles sont enregistrées ou elles sont lues par des comédiens ou j'sais pas quoi et ils doivent se servir de ça pour apprendre la poésie. Ils vont sur le blog pour j'sais pas quoi...*

M. Renaud. *Gaspard, il avait une vidéo à voir pour le cours d'SVT donc il fallait retaper le code de l'ordi. Ça f'sait partie des trucs....*

Mme Besson. *Et après il a fallu... Y'avait les temps loisirs, les temps travail...*

M. Renaud. *Et en fait c'était ingérable ! Et c'est ça j crois qui a fait au final exploser toutes nos volontés de mettre un cadre un peu carré... Ça aurait été un truc qui aurait été bien, mais y'a trop de choses qui rendent ce truc à gérer et notamment le rapport à l'ordinateur pour un cadre scolaire, pour les devoirs, et cetera.*

Mme Besson. *Ou alors Gaspard qui doit faire des trucs sur l'ordi. C'est vrai que si il a une rédac à faire, comme il n'écrit pas très bien, du coup il va la faire sur l'ordi. Ou si y'a un exposé à faire. Parce qu'après il va présenter un PowerPoint.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégé de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Les parents rencontrés ont par ailleurs conscience de l'importance de la télévision, d'Internet et jeux vidéo dans la « culture enfantine » et que leurs enfants y aient accès pour, sinon se faire des amis, des copains, tout du moins, éviter d'être la cible de « moqueries » de la part de leurs pairs à l'école ou ailleurs.

Mme Maconnet. *On se dit qu'il faut aussi qu'on leur montre des choses parce qu'ils ont les copains et qu'on peut pas se permettre qu'ils connaissent rien. On n'a pas envie qu'ils aient honte. Moi j'avais lu un livre d'ailleurs qui s'appelait « Comment être une bonne mère indigne ? ». Dans ce bouquin ils vous disaient « Quand votre gamin va aller à l'école et que les copains vont lui dire "T'as vu je-sais-pas-quoi ?" et que lui va croire que c'est une marque de*

gâteau ! ». Non là je me suis dit qu'y'a un moment faut... On a des principes éducatifs, mais fait aussi leur permettre d'être bien avec les copains.

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 5, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section de maternelle, Catégorisée HPI en petite section de maternelle à 4 ans)

Les parents rencontrés considèrent enfin et surtout que les écrans peuvent représenter (au même titre que d'autres activités de loisir) des outils possibles d'éducation. Et ce comme la plupart d'ailleurs des parents de milieux favorisés et à la différence des parents de milieux populaires pour qui les écrans ne peuvent être que des instruments de loisirs⁷⁵. M. Renaud et Mme Besson estiment ainsi que les activités sur l'ordinateur peuvent être des « *activités au sens profond du terme* » et que « *c'est pas parce que c'est l'ordinateur que c'est à rejeter.* » Grâce à ses fils, M. Renaud a en effet eu la « *bonne surprise* », « *a été scotché* » de découvrir l'existence de chaînes de vidéos YouTube de vulgarisation scientifique et de mathématiques « *assez intéressantes* » qui « *sous format de vidéos très courtes et attrayantes* » proposent un contenu « *sérieux* », « *profond* ».

M. Renaud. Alors ils m'ont fait découvrir... C'était une bonne surprise. Au début, j'avais vraiment l'impression que toutes les chaînes YouTube c'était que des vidéos qui leur renvoyaient pas grand-chose. Et puis j'ai découvert des chaînes grâce à eux que j'trouve... Ils m'appelaient pour que je vienne voir, et j'regardais et j'étais scotché parce que je trouvais ça intéressant, quoi. Taupe 10... Alors Gaspard il a trouvé des chaînes scientifiques de maths qu'il regarde abondamment et qui le font bien triper.

Enquêtrice. C'est quel genre de vidéo ?

M. Renaud. C'est sous format attrayant, mais c'est un peu sérieux. C'est des contenus qui sont profonds. Y'a une chaîne vidéo qui s'appelle Taupe 10 où c'est le top 10 de plein de trucs. Top 10 des plus grandes énigmes, top 10 des jeux, top 10 des disciplines qui ont disparu. Donc faut regarder à la pelle, à la pelle. Et en fait c'est des choses qui sont en format très court, mais qui brassent beaucoup de choses, j'trouve. Et c'est pas du vent, c'est assez intéressant. Y'a des chaînes des maths que regarde Gaspard. MickMake. C'est un prof de maths qui fait des capsules courtes de 5 min sur des problèmes de maths. Sur des sujets intéressants.

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

M. Renaud trouve par ailleurs très bien que Gaspard « *joue avec GéoZebra qui est un logiciel de dessin, un truc de mathématiques qui est utilisé en établissement scolaire par les profs de maths avec leurs élèves* ». Il admet également que le jeu *Minecraft* auquel jouent beaucoup leurs fils est un « *jeu hyper créatif.* » Avec sa compagne, ils reconnaissent enfin que la chaîne YouTube qu'a créé Émile où il poste des vidéos où il se filme en train de faire du skate ou de commenter ce qu'il a vu dernièrement au cinéma, constitue un loisir « *intéressant* » pour leur fils puisque « *du coup il met en œuvre plein d'choses* » cela lui permet d'apprendre à « *faire un truc d'un bout à l'autre* », à « *se débrouiller* », à faire des montages et stimule sa créativité au

⁷⁵ Joël Laillier, Olivier Vanhée, Christine Mennesson et Emmanuel Zolesio, « Sous les loisirs, la classe », *op. cit.*, p. 1095-1116.

même titre que ce qu'ils pouvaient eux-mêmes faire « *avec des ciseaux, sur du papier* » quand ils étaient enfants. Mme Brally n'a jamais trop régulé le temps passé par ses enfants sur l'ordinateur aimant elle-même beaucoup l'informatique. Elle a surtout laissé son fils aîné, Thomas, passer beaucoup de temps dessus parce qu'il effectuait beaucoup de programmation informatique, et parce qu'elle estimait que les jeux en ligne auxquels il jouait avec d'autres lui « *faisaient travailler son anglais* ». Mme Prévost autorise également sa fille aînée Justine à passer davantage de temps sur l'ordinateur que sœur parce qu'elle y écrit des romans dont elle publie les chapitres au fur et à mesure sur un site Internet (où des internautes peuvent lire et commenter son roman en écriture) et que cela encourage sa pratique d'écriture. M. et Mme Zérouala ont acheté une tablette à leurs filles, un des psychologues qu'ils ont rencontrés (à l'occasion de la catégorisation de leurs filles comme « intellectuellement précoces ») ayant affirmé que le numérique, à partir d'un certain âge, à faible dose et s'il en est fait un usage plutôt interactif, peut être un outil intéressant pour le développement sensori-moteur des enfants. Les parents rencontrés font eux-mêmes fortement voire essentiellement un usage éducatif des écrans. « *Persuadé qu'on peut se cultiver avec les chaînes spécialisées* » de la télévision, M. Riva est grand consommateur de documentaire sur des chaînes de connaissance telles que *Encyclopédia*. Beaucoup de mères se renseignent sur le HPI, sur l'éducation sur Internet. Les parents rencontrés souhaitent ainsi s'emparer de cette nouvelle opportunité qu'offre le numérique de stimuler leurs enfants. Enfin, pour eux qui témoignent d'un intérêt et d'un goût prononcé pour les formes les plus distinctives de la culture, il est important que leurs enfants connaissent certains films (voire séries) « légitimes », qui sont perçus et représentés comme étant à connaître lorsque l'on est « cultivé » afin qu'ils puissent se constituer une culturelle télévisuelle et surtout cinématographique.

Les parents rencontrés n'ont ainsi pas une image entièrement négative des écrans. C'est pourquoi il n'apparaît finalement pas si contradictoire que cela qu'ils en soi eux-mêmes consommateurs. Ils estiment que les écrans peuvent être des loisirs intéressants lorsqu'il en est fait l'usage *cultivé* et surtout *éducatif* qu'ils font eux-mêmes beaucoup des écrans. Ils estiment que les écrans peuvent être des loisirs intéressants pour leurs enfants, au même titre que les jeux et jouets, lorsque, et seulement lorsqu'ils permettent de stimuler les connaissances culturelles et les compétences sensori-motrices, cognitives ou langagières de leurs enfants. Bien que, comme en attestent ces nombreux passages d'entretiens où ils se trouvent en position de *reconnaître* que les écrans peuvent être *finalement* intéressants après les avoir vivement critiqués, les écrans demeurent des supports d'éducation peu évidents pour eux. En tout cas moins évidents et donc moins intéressants que les jeux non virtuels, les livres ou les activités extrascolaires. Probablement parce qu'ils sont plus nouveaux et donc pas aussi ancrés dans l'ordre de la légitimité culturelle, mais aussi pour tous les « dangers » qu'ils représentent que nous avons listés plus haut. Mme Petit explique en effet à son fils que regarder un film où « *tout est prémâché* » « *préfabriqué* » est toujours moins enrichissant que lire un livre. Mme Riva s'est ainsi opposée à son mari qui voulait acheter des lecteurs DVD pour ses filles pour leurs longs trajets en voiture, expliquant qu'ils ne vont « *quand même pas* » mettre leurs filles devant les écrans alors qu'« *elles s'occupent très bien avec les bouquins* ». Mme Duval ne veut pas que ses fils aient de console de jeux vidéo « *d'abord ça coûte très cher* » et, de surcroît, elle « *trouve*

que c'est plus intéressant de jouer aux Lego avec son frère que de passer son après-midi sur un jeu vidéo. »

À défaut de pouvoir totalement bannir les écrans de la vie de leurs enfants comme ils le voudraient, les parents de HPI font de *nécessité vertu* et se mobilisent dès lors fortement pour « sauver les meubles » en faisant en sorte que les écrans fassent partie de cet environnement éducatif qu'ils instaurent pour leurs enfants. « Quitte à ce que les écrans soient présents dans la vie de leurs enfants, autant qu'ils en fassent donc un usage éducatif ! » semblent-ils se dire. En plus de fortement limiter l'accès de leurs enfants aux écrans, ils exercent donc une forte emprise sur l'*usage* que ces derniers en font afin qu'ils leur servent principalement à se cultiver. Et ce de la même manière qu'ils contrôlent les autres activités qui occupent leurs enfants en dehors ou à la maison pour qu'ils participent de l'instruction ou du « bon » développement de ces derniers.

Tout d'abord, de même qu'ils se renseignent sur les jouets ou jeux de société qu'ils achètent à leurs enfants, ils se renseignent sur les jeux vidéo, logiciels ou applications qu'ils leur achètent ou téléchargent. Beaucoup font des recherches sur Internet, Mme Vidal demande conseil à son frère qui est « *un geek forcé* » parce qu'elle « *y connai[t] rien* » et que « *ça [l]'intéresse pas* ». Ce contrôle permet que les EIP s'amuse avec des jeux vidéo, logiciels ou applications ludo-éducatifs, qui sont pourtant loin d'être également accessibles à tous les enfants. Sylvie Octobre et Nathalie Berthier montrent en effet que les enfants dont les mères ou les pères ont un diplôme égal ou inférieur au BEPC sont respectivement 41 % et 40 % à posséder des logiciels ludo-éducatifs ou culturels contre respectivement 52 % et 53 % des enfants dont les mères ou les pères sont dotés d'un diplôme supérieur à bac +2⁷⁶. Beaucoup des enfants enquêtés jouent ainsi à MineCraft, un jeu de construction et de stratégie. Justine et Éva Prévost jouent à *Professeur Letton* sur leur DS et Marine Bertin à *Room*, qui sont des jeux d'énigmes. Sur sa tablette, Sacha joue à 94 %, un jeu de connaissance, *2048*, un jeu de puzzle, « *Clash of Clan, où il faut développer des villes* », au « *Scrabble* », à « *des jeux de vocabulaires* », à « *un jeu où il faut trouver des associations de mots et d'image...* » (M. et Mme Petit). Maryam et Naëlle Zérouala nous ayant montré pendant l'entretien les jeux auxquels elles jouent sur leurs tablettes et ayant joué à leur tablette un temps à côté de nous, nous avons pu observer que Maryam joue à un jeu d'écriture (constituant à reproduire le graphisme d'une lettre en suivant un modèle) ou encore à un jeu proche du *Tetris* consistant à emboîter des formes géométriques et que Naëlle joue à des applications ayant pour nom *Nathan maternelle* et *Le QI de l'enfant*.

Très nombreux sont par ailleurs les parents rencontrés qui n'exposent pas leurs enfants au flux des programmes télévisés et ne les laissent regarder que des dessins animés, films ou émissions qu'ils ont également attentivement sélectionnés. Ce d'autant plus facilement que, comme Mme et M. Petit, ils n'allument eux-mêmes jamais la télévision pour zapper et se mettent toujours devant un écran pour y regarder un film ou une série bien précise achetée en DVD ou obtenue sur un site de vidéo à la demande, ou que, comme M. Martin et Mme Dumont, ils ne possèdent qu'un écran non relié à la télévision. Les enfants Gaillard, Bertin, Vettard, Lacroix, Martin,

⁷⁶ Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, « *Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de cohorte ELFE* », op. cit., p.10.

Gréaux et Meyer regardent (ou ont regardé petits) uniquement des films et séries que leurs parents achètent en DVD, téléchargent sur Internet ou empruntent en médiathèques. Quelques parents rencontrés posent des règles à leurs enfants sur ce qu'ils peuvent ou non faire sur les écrans. Les enfants Garanger n'avaient pas le droit de regarder petits les jeux télévisés et les émissions de télé-réalité. Mme Zérouala a ainsi interdit à Maryam de regarder la série *Violetta*. Et même si ses filles ne regardent d'elles-mêmes que les chaînes de dessins animés (*Télétoon*, *Piwi* +) et ne zappent jamais sur TF1, M6 ou les chaînes de France télévision, elle surveille toujours d'un œil que cela ne soit pas le cas. M. et Mme Roche consultent fréquemment l'historique de leur iPad pour vérifier les recherches Internet qu'a effectuées Lola. Nombreux sont également les parents rencontrés qui surveillent étroitement ce que font et regardent leurs enfants sur les écrans. Notamment en regardant la télévision avec eux, en les accompagnant sur l'ordinateur ou la tablette voire en leur interdisant d'allumer et même d'aller seuls sur les écrans. Si beaucoup placent l'ordinateur ou la télévision dans les espaces communs de leur maison et refusent que leurs enfants possèdent ce type d'écran dans leur chambre, c'est aussi parce que cela leur permet également de garder la main sur ce que font leurs enfants dessus. Parce que M. et Mme Maconnet ne sont « *pas du tout télé* », parce que « *quand la télé est allumée tout le monde la voit* » et qu'ils « *ne souhaitaient pas que Paul regarde la télé, des choses qu'il n'avait pas à voir* », ils n'allumaient jamais la télévision quand leur fils était tout petit. Si bien que Mme Maconnet pense « *que Paul jusqu'à l'âge de trois ans il a pratiquement jamais vu la télé.* » Puis ils se sont progressivement mis à lui passer « *des petits DVD* » ou des choses « *qu'[ils] avai[en]t sélectionnées* » à la télévision. « *Tout est trié* », explique Mme Maconnet. Paul posant beaucoup de questions, est intéressé par l'actualité, estimant que c'est « *c'est important que Paul sache un peu ce qu'il se passe dans le monde* », aimant bien les documentaires, ils commencent « *ponctuellement* » à lui montrer le journal télévisé, des documentaires, *Question pour un champion...* De telles pratiques de contrôle de l'usage des écrans ne sont pas surprenantes. Constatant que les cadres et professions intellectuelles supérieures regardent plus la télévision avec leurs enfants (+ 11 points), les incitent davantage à regarder certains programmes (+ 11 points), et posent davantage d'interdictions en matière de contenus (+ 6 points) que les professions libérales, Sylvie Octobre montre que ces pratiques sont plus répandues à mesure que l'on monte dans la hiérarchie sociale⁷⁷. Comme l'illustrent déjà certains précédents exemples, cette emprise permet aux parents de faire en sorte que leurs enfants regardent plutôt des dessins animés (qu'ils affectionnent ou, tout du moins, jugent inoffensifs), mais également et surtout beaucoup de programmes éducatifs. Dans la famille Vettard, Vincent et Baptiste ont ainsi beaucoup regardé *C'est pas sorcier*. Tout comme Pierre et Lana Lacroix qui ont aussi beaucoup regardé de documentaires sur les châteaux, les volcans, l'Égypte, les animaux. Lola Roche possède beaucoup de DVD des dessins animés *Il était une fois...* et *Il était une fois... la Vie*. Avec ses parents elle regarde aussi beaucoup « *des émissions de type Ushuaia ou Thalassa sur la nature* ». Les enfants Meyer regardent de temps en temps le programme *Les infos pour les enfants* sur Arte en allemand que Mme Meyer « *trouve très bien* » pour suivre l'actualité. La famille possède des DVD de Walt Disney, des films Harry Potter et plus généralement de « *films fantastiques* », de « *films plus historiques comme Elle*

⁷⁷ Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 95.

s'appelait Sarah, Le Garçon au Pyjama rayé, Les Séries de l'Apocalypse sur la guerre... », « de documentaires » et « de classiques français de Bourvil, Fernandel et cetera. » Cette emprise permet ainsi aussi aux parents de faire connaître les films (voire les séries) qu'ils rangent du côté des « classiques » « à connaître pour sa culture générale ».

3. Transformer chaque moment devant les écrans en moment éducatif

Parce que la défiance que les parents de « surdoués » éprouvent à l'égard des écrans n'est dépassée que lorsque qu'ils peuvent contrôler leurs usages et peuvent orienter ceux-ci dans un sens éducatif, on ne sera dès lors pas étonnés qu'en plus de faire en sorte que leurs enfants jouent à des jeux vidéo, regardent des vidéos ou consultent des pages Internet éducatifs, ils transforment les moments passés par leurs enfants sur les écrans à l'origine purement récréatifs, en moment éducatif. Mme Vettard autorise son fils Vincent à regarder une série qu'elle affectionne peu *les Simpson* parce qu'elle peut profiter de regarder la série avec lui pour lui en « en parler », lui « dire que c'est une parodie de la société américaine » et « lui expliquer certaines choses... » Elle regarde avec lui également la série américaine *Lost*, parce que cela lui permet de diffuser le programme en version originale avec sous-titres, sa professeure d'anglais ayant recommandé cette technique pour progresser dans la langue de Shakespeare. Elle a par ailleurs proposé quelque temps avant l'entretien à ses fils de regarder *Au Revoir les enfants* de Louis Malle, ce qui lui a permis de discuter avec eux de « tout ce qui s'est passé pendant l'occupation allemande ». Constatant que l'usage des outils informatiques est aujourd'hui enseigné et est évalué à l'école, mais encore l'importance prise par l'outil informatique dans nombre de métiers, plusieurs parents évoquent leur souhait que leurs enfants apprennent à se servir des écrans. S'ils ne suppriment pas les écrans de la vue de leurs enfants, c'est d'ailleurs aussi parce qu'ils veulent en « profiter » pour leur apprendre à se servir des outils numériques. Si quelques-uns, comme M. Martin et Mme Dumont, ont expressément installé « très très tôt » sur leur ordinateur « un ensemble de jeux éducatifs » pour que leurs enfants « apprennent la dextérité de la souris et la manière dont ça fonctionne », la plupart d'entre eux accompagnent « plus simplement » leurs enfants devant la télévision, l'ordinateur, la tablette ou le Smartphone dans l'objectif également de leur montrer comment ces outils fonctionnent.

Mme Maconnet. Alors après maintenant on commence petit à petit des fois à regarder ce qui peut y avoir sur la télé, à regarder comment ça fonctionne. [...] Dernièrement on avait une discussion avec mon mari... Parce que Alice a eu une tablette tactile pour son anniversaire par son parrain. Et du coup on s'est rendu compte qu'Alice est hyper agile avec et que Paul a plus de mal. Et on s'est dit qu'on peut pas se permettre qu'il ait du mal et que les copains... Donc mon mari il s'est mis sur l'ordinateur et a pris un jeu avec les enfants pour leur montrer. On envisage qu'eux aient un accès... Alors pareil, c'est pas à disposition ! J'ai une amie qui me dit « Moi mes enfants ils vont sur le bureau, ils se mettent sur l'ordinateur, j'ai mis le contrôle parental ». Voilà, mais il y passe un temps... Elle sait pas ce qu'il fait finalement. Moi je suis plus à dire « Très bien, vous aurez la connexion, t'apprendras, mais c'est un temps donné et je zyeute ». Donc c'est pas en libre-service chez nous. Donc on est peut-être trop dur, mais pff... Je me dis qu'ils apprendront de toute façon. Moi j'ai suivi l'évolution. Voilà, je sais me servir d'une tablette, j'ai un téléphone portable, je travaille sur l'ordinateur, je fais plein de trucs. C'est important de connaître sans pour autant que ça devienne...

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 5, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section de maternelle, Catégorisée HPI en petite section de maternelle à 4 ans)

Comme le montrent déjà les précédentes parties, si les loisirs des EIP sont éducatifs ce n'est ainsi pas seulement parce que ces derniers se retrouvent fréquemment dans des musées, devant un jeu de société ou à regarder une émission scientifique. C'est aussi en raison de la démarche de leurs parents qui mobilisent un moment devant la télévision, un jeu ou une sortie, pas spécialement éducatif en soi, comme un instrument de développement cognitif, langagier et culturel. C'est en raison de la démarche de leurs parents qui *transforment* des moments de jeu ou de détente et, plus généralement, des situations de la vie ordinaire en moment pédagogique. Les enfants Meyer aimant beaucoup lire, M. et Mme Meyer les poussent à lire en Allemand et en Anglais pour qu'ils progressent dans la maîtrise de ces langues. Nicolas ayant « beaucoup aimé les premiers tomes de Percy Jackson », Mme Meyer a ainsi acheté le troisième volume en allemand puis le quatrième en anglais puisqu'il n'aurait pas l'idée de lire lui-même autrement qu'en français.

IV. Des échanges pédagogiques permanents

Dans les familles de HPI, les parents créent les conditions pour que quasi chaque moment de loisir et, plus généralement, instant du quotidien de leurs enfants ait une dimension éducative non seulement en proposant à ces derniers des activités culturelles et éducatives en grand nombre, mais également en limitant soigneusement les loisirs qui, comme les écrans, ont un intérêt pédagogique moins évident à leurs yeux. Ils font par ailleurs en sorte que leurs enfants aient surtout un usage éducatif des différents loisirs qui s'offrent à eux. Enfin, ils ont tendance à *pédagogiser* des moments ou des activités qui n'ont au départ aucune dimension éducative, en profitant notamment de ceux-ci pour transmettre leurs propres connaissances et compétences culturelles ou intellectuelles à leurs enfants. Ils *pédagogisent le récréatif*. Ils *pédagogisent la vie quotidienne* de leurs enfants⁷⁸. Comme nous allons maintenant le voir, les parents multiplient de façon plus générale les échanges pédagogiques avec leurs enfants. Au point où l'on peut dire que *tout est occasion à éducation* dans la majorité des familles d'enfants « à haut potentiel », tant « les échanges familiaux les plus ordinaires [...] deviennent une occasion, pour les parents, de stimuler leurs enfants, de leur transmettre des connaissances⁷⁹ ». Tant les parents, souvent, profitent, de manière plus générale, de toutes les opportunités qui s'offrent à eux pour stimuler leurs enfants tout en transformant des « situations les plus ordinaires de la vie quotidienne », « en véritables dispositifs pédagogiques destinés à mettre à l'épreuve et à stimuler les compétences de leurs enfants.⁸⁰ »

⁷⁸ Laillier J. & Mennesson C. « Usages du temps libre et genèse des inégalités sociales dans la petite enfance » in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 125-145.

⁷⁹ Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*, p. 183.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 184.

1. S'emparer de la moindre occasion pour avoir des échanges pédagogiques

Accordant beaucoup d'importance à la culture, tous les parents de « surdoués » mettent un point d'honneur à répondre à chaque question de leurs enfants. Ils sont même prêts à fortement se mobiliser pour cela, à effectuer des recherches dans des livres ou, le plus souvent, sur Internet, à conduire leurs enfants dans des musées, etc.

Mme Lacroix. *Pierre, il posait toujours beaucoup de questions.*

Enquêtrice. *Et est-ce que vous aviez toujours la réponse à ses questions ?*

Mme Lacroix. *Pas toujours. Mais on a toujours essayé de donner une réponse. Quand y'avait peut-être une question où on avait un doute, j'ai jamais eu de difficulté à lui dire « Je suis pas sûre de ma réponse. Il faudra que tu demandes à untel plus d'explications, mais il me semble que ça peut être ci ou ça. » Ou « Va voir ton grand-père, il te répondra peut-être mieux. » Ou « Va voir ton papa, il en connaît un peu plus sur le sujet. » Euh....*

Enquêtrice. *Ou aller voir sur Internet ? Prendre un livre ?*

Mme Lacroix. *Ça, il le faisait lui-même. Il a toujours eu ce réflexe. Même avant nous. Avec l'école.*

M. Lacroix. *Et si ça venait pas, moi j'y allais. À table, le moment où on parle, où on échange, y'a une question qui se pose, on pense avoir la réponse, on est pas sûr, moi je me lève de table et je vais là-bas [désigne l'ordinateur].*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, 2^{de})

Mme Vettard. *On a toujours parlé... Et puis sur tous les sujets. Je vois encore hier on a eu une grande discussion, Vincent a commencé à parler de virologie, et on en a parlé tous les trois. Je donne une réponse à toutes les questions et si je peux pas en donner, on va faire une recherche, on va voir. [...] Alors moi maintenant, j'ai du mal à répondre sur tout. C'est-à-dire que, par exemple, quand Vincent se passionne d'astronomie, je suis pas du tout calée. Je suis prête à l'emmener au Planétarium, à lui acheter les bouquins qu'il voudra. Il est allé à l'observatoire. Voilà, on a essayé de répondre par d'autres biais. Pareil, tout ce qui est robotique, c'est pas du tout mon domaine donc voilà quand je peux pas répondre, c'est des livres, des activités.*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Lachimet. *On répondait toujours à leurs questions. Et quand on savait pas... Moi ce que j'aime faire, dès qu'on sait pas, c'est qu'on va chercher. Soit tout de suite, si on peut, soit... Parce que c'est souvent à table qu'il y a des questions qui naissent comme ça. On va chercher l'iPad et on va regarder. Soit juste après le repas. Moi et déteste quand y'a une question sans réponse et je trouve que c'est une façon de s'enrichir. Je leur dis « Va chercher l'iPad, le dictionnaire et regarde ». Parce que moi ça m'intéresse aussi de savoir quand j'ai pas su répondre.*

(M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en Bac +4 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, 3^e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Enquêtrice. *Lola, elle est plutôt du style, « Mais dans l'eau, y'a combien de molécules ? », « Houlà ! ». [...] J'étais un peu gênée quoi ! Des moments, elle peut avoir des... Voilà, elle est très curieuse, et elle veut savoir des trucs...*

Enquêtrice. *Dans ce cas-là, vous...*

Mme Roche. *On fait l'effort d'aller chercher l'information. Parce qu'après, on sait qu'elle est frustrée donc, on essaye de... Dans la mesure du possible, hein. Quand ça devient trop du pourquoi, du pourquoi, du comment... Stop ! A chaque âge son... C'est assez souvent oui... Après je retiens pas, mais c'est assez souvent sur des sujets donnés. Physique et chimie, ça l'intéresse beaucoup, et elle est amenée à poser beaucoup de questions. Les expériences elle adore ça. Donc souvent... Là je sais elle a fait une expérience avec ma mère sur la miscibilité eau. Si c'est miscible ou pas huile-eau, voilà.*

(M. Roche : Bac +5, Gestionnaire de patrimoine ; Mme Roche : Bac +2, Hôtesse service client dans la moyenne distribution ; Lola Roche : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CP à 6 ans)

Ils sont par ailleurs prêts à transmettre des connaissances avant l'école, à aborder avec eux des sujets que d'autres pourraient considérer comme « inadaptés » à leur âge, à se retrouver pris dans des explications où ils finissent par se dire qu'ils ont peut-être « *tendance à trop leur expliquer aussi* » (Mme Maconnet).

Enquêtrice. *Maxence pose beaucoup de questions alors.*

Mme Rabelin. *Ah, oui, oui, oui. Hier, j'vous dis, on s'est fait les atomes. Hier je lui ai expliqué la molécule de CO₂ et celle d'H₂O. Donc oui, oui, il pose plein de questions.*

Enquêtrice. *Vous faites donc bien attention à lui répondre quand il a des questions ?*

Mme Rabelin. *Ah oui. Moi je sais que ça m'avait valu une réflexion d'une instit. [...] Une maman s'était plainte de Maxence. Parce que, à l'époque, il avait expliqué au garçon de cette maman que si il avalait une bille il risquait de s'étouffer. Et la maîtresse m'avait convoqué pour dire ça. Je lui avais donc expliqué qu'à l'époque ma fille avait 16 mois et que je passais mon temps à dire à mon fils « Laisse pas traîner tes billes, ta sœur va les avaler et elle risque de s'étouffer ! » [...] Et la maîtresse, elle m'avait répondu « Ouais, mais vous savez, il faut pas tout leur expliquer aux enfants ! ». Ouais, enfin bon, je pense que... Donc oui, effectivement, j'explique tout. Quand ils nous ont demandé comment on fait les bébés et les choses comme ça, avec des mots simples et sans entrer dans les détails, voilà. D'ailleurs, une petite anecdote [...] Quand j'étais enceinte du dernier, il avait 5 ans et demi, et il m'avait demandé « Mais bon, le bébé il sort comment ? Par le nombril ? » Je peux quand même pas le laisser croire que le bébé sort par le nombril ! [...] Il faut quand même lui expliquer.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Mme Petit. *Sacha arrive à la maison en me disant « Le clitoris... Les filles, elles ont un zizi comme garçon qui n'est pas développé. » Et j'en n'ai jamais parlé avec lui. Je lui dis « D'où tu sors ça ? » « Je sais pas. Je l'ai entendu. » Du coup, je lui dis « Mais non, pas du tout, c'est pas ça ! » « Si ! Si ! Je l'ai lu ! » Du coup, je me dis « Qu'est-ce que je fais ? Je lui explique ? Je lui explique pas ? » Donc je lui dis « Bon si tu veux savoir je t'explique ! » Et puis au bout d'un moment, je rentre dans la sexualité féminine, etc. Et je vois sa tête et je me dis « Où qu'est-ce que je suis allée ? »*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Ce qui frappe ainsi dans les familles de HPI, c'est ainsi que les échanges pédagogiques entre parents et enfants vont assez loin dans la précision et dans la complexité des connaissances

culturelles qu'ils permettent d'aborder (eut égard l'âge des enfants). C'est également la fréquence et la systémativité de ceux-ci.

Enquêtrivce. *Est-ce que vous pouvez me parler de votre fille quand elle était bébé, toute petite ?* Mme Vidal. *C'était un bébé tranquille. Facile. Ce que je me souviens surtout c'est [...] qu'on essayait toujours de lui apprendre plein de choses. C'qui fait que quand on nous a parlé de précocité, « Bah non, on est juste très fort comme parents ! » [Rires] [...] Quand elle parlait pas du tout encore, quand elle était encore petite, on lui disait « Tiens je te donne ce cube rouge. » ou « Est-ce que tu peux aller me chercher le triangle bleu ? » Et elle allait chercher le triangle bleu. Elle se trompait pas. Et tout était tourné dans l'éveil de ce petit bout de chou. Sinon c'était une petite fille tranquille.*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Dumont. [...] *Ce qu'on lit sur les enfants c'est « Est-ce que c'est héréditaire ou pas ? » J'avais bien dit aussi à cette psychologue vue pour Joannis « Vu le milieu intellectuel dans lequel on est, c'est évident que il connaît plus de choses que d'autres. Donc vos chiffres c'est faussé quand on vient d'un milieu... » Donc oui elle m'avait concédé que oui, effectivement quand même... Je lui avais dit « Mais vous vous rendez compte, nous depuis qu'ils sont nés, on leur parle de trucs, on les intéresse. » Moi mes enfants ils savaient ce qu'étaient un fractal, c'est un truc matheux, en grande section. Parce qu'il suffit de regarder un chou romanesco pour expliquer ce qu'est un fractal.*

Enquêtrivce. [En riant] *Qu'est-ce qu'un fractal ? Qu'est-ce qu'un chou romanesco ?*

Mme Dumont. *Alors c'est un chou vert. Quand vous regardez de loin, c'est en pointe et quand vous regardez de près, c'est un ensemble de pointes, et chaque pointe à plein de pointes et on peut descendre à une échelle très fine comme ça ! Comme quand on regarde les côtes océaniques, méditerranéennes. On fait un trait comme ça, et puis quand on regarde plus près, c'est plein de petits traits comme ça. En fait, c'est une question d'échelle ! Donc voilà, y'a des trucs comme ça on leur a toujours montrés. On leur a montré des tas de choses. Maintenant ils sont adolescents donc ils sont beaucoup moins réactifs à nos propositions. Quand on partait en vacances, on était tout le temps en train de dire « Regarde là y'a des vaches ! Regarde là ! » On allait... Mon conjoint détaillait tous les mécanismes des remontées mécaniques. Il a visité des remontées mécaniques avec les enfants.*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Ayant intériorisé de fortes dispositions pédagogiques, c'est-à-dire à la fois des techniques, de l'appétence et même l'automatisme de transmettre des connaissances et compétences à leurs enfants, les parents de « surdoués » se distinguent par la manière dont, souvent, ils profitent de la moindre occasion pour avoir ce type d'interactions éducatives et transforment chaque situation en occasion d'avoir des échanges éducatifs avec leurs enfants, et chaque interaction avec leurs enfants en échange pédagogique. Mme Vidal reconnaît ainsi que « tout peut prêter à discussion » avec Clara. Nombreux sont les parents rencontrés qui profitent d'écouter ou de regarder les informations avec leurs enfants (comme ils profitent de leur faire réciter leur leçon) pour leur transmettre leurs propres connaissances et compétences culturelles.

Enquêtrice. *Donc vous disiez que vous écoutiez les infos à la radio. Donc ils ont accès à l'actualité ?*

Mme Besson. *Oui. Ils entendent la radio. Et quand on met la télé pour écouter les infos — ce qui nous arrive pas très souvent — en général ils sont là. Ils écoutent avec nous. Et y'a des commentaires, des discussions liées aux infos. [...] L'autre fois, Émile, pendant un moment il a demandé c'est quoi DAESH, c'est qui DAESH. Il comprenait pas bien c'est qui les méchants et c'est qui les gentils.*

M. Renaud. *Ouais, Émile, il est très branché histoire et géopolitique !*

Mme Besson. *Ouais ! International...*

M. Renaud. *C'est un truc... Parce que ça faisait partie de sa période carte, date. Donc régulièrement il est branché par ça et il nous interroge là-dessus.*

Mme Besson. *Oui il se posait des questions sur comment ça marche ? C'est qui ces gens ? Il entend parler et il entend des mots et du coup il pose des questions sur ce que ça veut dire ou quels sont les enjeux. Ou l'autre fois il disait après le mouvement social « Mais ça sert à quoi en fait de manifester ? » Voilà... Des questions qui ont quand même un peu de profondeur, quand même ! Parce qu'ils sont au courant pourquoi y'a des manif en ce moment. Ils ont été à des manif. Après ils posent des questions comme ça de dire « Mais en fait ça fait 2 mois qu'on va à des manif... Au final ça sert à quoi de manifester ? Parce qu'en fait il s'passé rien ! »*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

M. Petit. [...] *Après nous on discute souvent de société, de politique. Donc Sacha entend. Y compris parfois jusqu'à essayer de discuter avec nous.*

Mme Petit. *Ouais, très tôt il a su qui était Marine Le Pen, les hommes politiques, que son père et moi on est de deux bords politiques différents...*

Enquêtrice. *Du coup, il pose des questions. Et c'est aussi l'occasion de lui expliquer des choses ?*

Mme Petit. *C'est ça. Surtout quand il a des choses qui vont l'interroger. Qu'il ne comprend pas en fait. La question du mariage pour tous, ç'a été l'occasion de grand débat dans la famille. Ça nous a occupés pendant des soirées.*

M. Petit. *Oui. Surtout quand c'est des trucs médiatisés dont on parle beaucoup. Le mariage pour tous, les attentats de Charlie hebdo. C'est des choses dont on a discuté.*

Mme Petit. *Oui on a beaucoup parlé de ça.*

M. Petit. *La politique pas en détail, mais surtout sur les hommes politiques.*

Mme Petit. *Si la politique... Sur la question de la répartition, pourquoi on paie des impôts, au fond ce qui va faire la différence entre la droite et la gauche... C'est quelque chose où il va poser des questions.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Les parents rencontrés qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, affectionnent des jeux qui sont l'occasion de stimuler la culture générale ou les compétences en calcul de leurs enfants, proposent souvent d'occuper ces derniers ainsi lors d'un repas en famille ou d'un trajet en voiture.

Mme Lachimet. *J'avais repéré que, dès petits, quand on faisait les tables d'addition ou de multiplication, ils en redemandaient. Ils adoraient ça. Dans la voiture, je me rappelle qu'on jouait à leur poser des questions justement d'addition et de multiplication pour les occuper.*

(M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, En Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en Bac +4 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, En 3e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Enquêtrice. *Et vous jouez à quel jeu dans le bus au retour de l'école ?*

Romane. *Division mentale. Devinette. On pense à quelque chose et il faut poser des questions pour le deviner. Une fois c'était un animal c'était très compliqué. La plupart des gens ne savent pas que c'est un animal.*

Enquêtrice. *C'était quoi ?*

Romane. *Le corail.*

Enquêtrice. *Et c'est toi qui as deviné ou tu as fait deviner ?*

Romane. *C'est moi qui ai fait deviner à Maman.*

Mme Lambert. *Voilà ! Euh... Faut toujours occuper le temps. Romane, c'est quoi déjà la devinette avec 1 euro 50 ?*

Romane. *Comment faire 1 euro 50 avec deux pièces en sachant que l'une des deux pièces ne peut pas être 1 euro ? Et ben 1 euro et 50 centimes parce que si y'a une pièce de 50 centimes c'est qu'une des deux pièces ne fait pas 1 euro.*

(Mme Lambert : DEUG de droit, AVS ; M. Belloua : Sans diplôme, Surveillant de nuit ; Romane Belloua : 9 ans, CMI, Catégorisé HPI au CP à 6 ans)

Les parents rencontrés s'emparent de la moindre manifestation de curiosité ou aptitude manifestée par leurs enfants, pour chercher à consolider ou advenir celle-ci. Sachant que leur grande propension à observer leurs enfants les conduit à noter ce que d'autres ne noteraient probablement pas, ils peuvent dès lors plus que tous faire advenir ou consolider ce qu'ils décrivent comme de surprenantes capacités. Dans des domaines « très » intellectuels, mais pas seulement. Marine ayant ainsi toujours manifesté de l'intérêt pour les travaux de bricolage réalisés par son père, contremaître de profession, dans la maison familiale, ce dernier lui a appris à « mettre du placo », « poser du carrelage » notamment en refaisant avec elle sa chambre et en lui créant une salle de bain. Au-delà de la *volonté* des parents de surdoués » de transmettre certaines connaissances à leurs enfants, parce que les conversations en famille, entre parents et enfants dans ces familles fortement dotées en capitaux culturels portent souvent sur des sujets « cultivés » ou « intellectuels », ils sont l'occasion de stimuler les connaissances culturelles des enfants.

Mme Brun. *Mon fils il est passionné de tout ce qui est science et technique. Mathieu c'est un autodidacte sur tout ce qui est science physique et de la nature. Moi je n'ai aucun intérêt pour ça. Donc très vite il s'est mis à discuter avec son père de ça. Je sais pas... Des vélos en carbone euh, des dernières inventions de prises d'escalade, des skis paraboliques, de... Surtout des objets de loisirs, qui se perfectionnent et qui sont de plus en plus performants dans leurs propriétés physiques. [...] De toute façon, vous savez que je suis sociologue. Donc forcément on parle de sociologie, de la société, de la politique... et puis on doit parfois avoir une discussion un peu plus abstraite. Rapidement, je dirais vers ses 10 ans, quand j'ai compris que son cerveau marchait plus vite que ceux des autres, j'ai justifié, et ses sœurs aussi, par le fait que en gros c'est un gamin qui a grandi avec des adultes. Sa sœur, il en a une qui a quatre ans et demi de plus que lui l'autre 6 ans et demi de plus que lui. Donc voyez ? C'est un gamin qu'on*

avait vite mis dans le monde des adultes... Et ce n'était pas aussi vrai pour ses sœurs. Aussi parce que moi, je n'ai pas un grand réseau familial, mais j'ai un grand réseau amical. Et je suis aussi une militante politique et associative sur plein de sujets. Et donc Mathieu je l'ai rapidement amené à des week-ends ou à des soirées où on refait Le Monde, quoi ! [...] C'est un gamin qui est très mûr sur le plan... Qui a beaucoup de culture, déjà. Oui, beaucoup, beaucoup de culture. [...] On peut se servir de Mathieu un peu comme une encyclopédie. C'est-à-dire que si vous savez pas vous avez oublié un truc, notamment dans les registres plutôt scientifiques, la physique, la chimie, la biologie, astronomie, toutes les sciences de l'ingénieur aussi, et parfois aussi en histoire, en géographie, vous lui demandez et il le sait.

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande école d'Ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Alice Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5° à 12 ans)

2. Transmission d'un fort capital linguistique

Nous avons vu au chapitre 4 que tous les parents de HPI se mobilisent très fortement pour aider leurs enfants à acquérir le langage quand ils sont bébés. Suivant les recommandations des professionnels de l'enfance, ils verbalisent beaucoup en présence de leurs enfants, leur chantent des comptines et les encouragent à parler. Ils poursuivent dès lors ce travail sur le langage de leurs enfants toute leur enfance et adolescence. Comme les parents enseignants analysés par Séverine Kapo, au quotidien, au travers notamment des échanges qu'ils ont avec leurs enfants⁸¹, ils cherchent en effet à transmettre à ces derniers un fort *capital linguistique*⁸².

Quand un mot compliqué est prononcé dans une conversation, Mme Lacroix est ainsi toujours attentive à demander à ses enfants « *Est-ce que t'as bien compris ?* » « *Est-ce que t'as compris le sens ?* », « *Tu sais que ce mot il veut dire ?* » Employant le mot « *cognitif* » pendant l'entretien devant Romane, Mme Lambert en profite pour lui expliquer que « *cognitif, c'est tout ce que relève de la faculté d'apprendre, de comprendre, et cetera* ». Romane explique que son père lui « *apprend plein de mots* » quand elle le retrouve pendant ses vacances, ce dernier lui proposant de jouer à des jeux de société tels que Le Petit Bac, le Scrabble. Pour faire acquérir à leurs enfants des savoirs grammaticaux et lexicaux, les parents des « *surdoués* » endossent une posture active, vérifiant les connaissances de leurs enfants, leur apprenant des mots de vocabulaires lorsque l'occasion se présente et leur faisant des suggestions. Ils reprennent leurs enfants quand ils usent d'un langage pas suffisamment précis à l'image de M. et Mme Petit qui reprennent Sacha quand il utilise des mots-valises tels que « *truc* », « *machin* » :

Mme Petit. Le truc, le machin... C'est ça limite ça.

M. Petit. Il va dire « L'autre il a fait un truc ! » « Il y a eu le machin ! » Et tout ça en mimant la scène. Et ça on essaye à chaque fois de lui dire « Tu parles de quoi ? Le truc c'est quoi ? C'est qui ? T'es pas obligé de nous mimer, explique-nous avec des mots. » Parce qu'il a tendance aussi, par manque d'effort, de faire des raccourcis. On essaye de le pousser à faire des phrases.

⁸¹ Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*, p. 180.

⁸² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, *op. cit.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Comme les parents des classes moyennes et supérieures étudiés par Annette Lareau⁸³, tous corrigent par ailleurs les erreurs de leurs enfants. Mme Zérouala reprend ses filles quand elles n'utilisent pas « *le bon mot* » dans une phrase. Mme Duval estime que dans leur famille « *il y a un certain niveau d'exigence* » vis-à-vis de la manière de parler des enfants puisqu'elle et son mari (« *encore plus* ») corrigent systématiquement leurs fils « *s'ils font des fautes de français* », à l'oral, mais aussi à l'écrit. Tous les parents rencontrés font de même :

Enquêtrice. *Est-ce que, au quotidien, vous faites particulièrement attention à leur manière de parler ? Le vocabulaire qu'ils vont employer, la tournure de phrase...*

Mme Rabelin. *Bah y'a des petites fautes de français qui m'exaspèrent, qui nous exaspèrent mon mari et moi. Mais du coup maintenant, eux ils reprennent la nounou, ils reprennent... [...] C'est « La mère à », « La sœur à », voilà. En fait, on ne va pas lui dire « Non c'est faux ! » On va dire « Oui, donc c'est la mère de », « C'est la sœur de ». Enfin voilà, on va reformuler. Le vocabulaire, ça va pas être une sanction. On va essayer de proposer un autre mot. « Ah oui, tu veux dire ça ». Mais, on pousse pas à ce qu'ils aient beaucoup de vocabulaire. Ils en ont déjà pas mal. Ouais, voilà, c'est plus au niveau des fautes de français qu'on va faire attention. Mais, globalement, du coup, ils en font pas trop.*

Enquêtrice. *Et pareil à l'écrit, vous faites attention si il y a une faute d'orthographe ?*

Mme Rabelin. *Ah bah oui, ça, c'est plus fort que moi, ça ! [...] Non, mais je me bats tellement avec mes étudiants qui font 10 fautes à la ligne que, pour moi, c'est... [...] Donc effectivement je peux pas être exigeante avec mes étudiants sur les fautes d'orthographe et ne pas l'être à la maison. Ça n'aurait pas de sens. Et bon généralement je montre à Maxence. Je lui dis « oh ! Regarde cette copie ! Regarde cette faute d'orthographe ! » Alors il est là « Houlala ! » Et je me dis, finalement, c'est une sensibilisation peut-être suffisante. [...]*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Enquêtrice. *Est-ce que vous jetez un œil sur leurs écrits ? Je veux dire surveiller l'orthographe et tout.*

Mme Riva. [...] *C'est le réflexe de parent. Mais moi j'ai arrêté. Je leur demande.*

M. Riva. *Moi j'essaye d'arrêter, mais c'est franchement dur ! C'est dur ! [...]*

Mme Riva. *Je leur demande. Est-ce que tu veux qu'on relise l'orthographe ou pas ? « Non maman, c'est le jeu, c'est pas l'école ». Donc voilà, je laisse, maintenant je laisse.*

M. Riva. *Moi j'ai un peu de mal à laisser. [Rires]*

Fanny. *Aurélié, quand elle avait eu son adresse mail, elle nous avait écrit un mail en disant « Je joue à je sais pas quoi, machin ». En dessous elle avait marqué « Ne corrige pas l'orthographe ! » [Rires] [...]*

Mme Riva. *Bah c'est le réflexe quand même. En plus moi je suis une tare en orthographe, j'ai jamais réussi à... Et donc moi ça m'a handicapée. Et j'ai pas envie que mes gamines elles aient le même problème, quoi ! Fanny, elle l'a pas, mais Aurélié un petit peu.*

⁸³ Annette Lareau, *Unequal childhood, op. cit.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que vous faites attention aussi s'ils font une faute de français ?*

Mme Gamblin. *Oui.*

M. Gamblin. *Déformation professionnelle.*

Mme Gamblin. *Pour Hugo, c'était compliqué de bien parler. D'ailleurs, même maintenant, il a pas le subjonctif. Il va dire « Si j'aurais... » Et du coup, l'orthophoniste m'avait dit « Soyez vigilant pour lui. En vous parlant, Il vous fait un beau cadeau, il faut pas trop le rabrouer. Pour elle, il fallait pas le reprendre systématiquement. Ce qu'on avait tendance à faire pour Hugo.*

M. Gamblin. *Sans vouloir blesser. Juste corriger. Arf...*

Mme Gamblin. *Mais l'orthophoniste elle m'avait dit « Attention, pour les enfants c'est un beau cadeau. Il faut le faire doucement ! »*

M. Gamblin. *Le corriger, c'est un beau cadeau aussi !*

Mme Gamblin. *Bah oui, c'est vrai. Tu lui apprends... Donc oui, on le corrige. On le corrige toujours d'ailleurs.*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Pour stimuler les compétences linguistiques de leurs enfants, les parents rencontrés les encouragent aussi fréquemment à mettre en mots leurs expériences, ce qu'ils pensent et ressentent. M. et Mme Petit invitent ainsi Sacha à identifier et mettre un mot sur les émotions qu'il ressent. Au moment des repas où les enfants sont encouragés à raconter leurs journées d'école et ce qu'ils y ont fait et appris (ce qui peut ensuite donner lieu à des échanges pédagogiques, comme nous l'avons vu plus haut)⁸⁴.

Ces pratiques d'incitation à la mise en mots, de correction, de reformulation, de vérification du vocabulaire des parents de « surdoués » proviennent d'une disposition fortement ancrée à travailler le langage de leurs enfants comme l'illustrent tous ces extraits d'entretiens où ils qualifient ce travail de l'ordre du *réflexe* voire du *besoin*. Si ces derniers se révèlent particulièrement exigeant dans ce travail c'est parce que, souvent, ils aspirent à une « excellence » *scolaire* et, au-delà *intellectuelle, culturelle* et *sociale* pour leurs enfants et considèrent que celle-ci passe par une certaine manière de parler, socialement (et donc scolairement) distinctive, qui se caractérise notamment par un vocabulaire « riche » (voire soutenu), des phrases syntaxiquement « complexes » et une absence de « fautes » de français. Et surtout de certaines « fautes » stigmatisantes, parce qu'associées aux classes populaires : l'utilisation de la préposition « A » au lieu de « DE », « AU » au lieu de « CHEZ » sont mentionné dans plusieurs entretiens.

Mme Petit. *On reprend tout.*

M. Petit. *Ah ouais, moi je suis un psychopathe de la faute d'orthographe. Ça clignote quand je les vois et à chaque fois je dis...*

⁸⁴ Holly Hargis, « Parler à table. Une ethnographie en famille », in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 167-188.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Mme Garanger. *Souvent, je suis un peu joueuse... J'aime qu'on utilise les mots les plus justes possibles. Et ça, je l'ai toujours fait. Après c'est pas des règles, ça fait partie des trucs... « Écoute-moi » c'est « Écoute-moi ». Quand je dis « Tu m'as entendu ? » c'est « Tu m'as entendu ? » c'est pas « Tu m'as écouté ? ». C'est des trucs... « Tu fais quelque chose » c'est pas « Tu es... ». C'est « Tu fais quelque chose qui est pas convenable », c'est pas « Tu es... ». J'avoue que je suis un peu tatillon sur ça.*

Enquêtrice. *Tout ce qui est faute de français ?*

Mme Garanger. *Ça, on essaye de lutter, mais même moi des fois...*

Enquêtrice. *Et à l'écrit ? Si il y a une faute d'orthographe ?*

Mme Garanger. *Quand j'écris un SMS, j'écris jamais en abrégé ou peu. Moi je suis resté sur l'abrégé de base. « Beaucoup », BCP. Mais les « que » KE, non, j'ai du mal ! J'ai du mal. Donc je reprends surtout Anaïs parce que je textote beaucoup avec Anaïs. Mais Léo quand je lui dis « Tu m'as écrit 4 mots y'a 5 fautes ! ». Mais bon, il a le correcteur. Il sait maintenant donc il met le correcteur. [...] Mais sinon à l'écrit... Hormis les textos, on n'écrit pas trop. Après, là Léo quand il me laisse un mot quand il a besoin qu'on le réveille ou quoi que ce soit, quand il se lève, si y'a des fautes, je lui dis « Léo t'as écrit 4 mots, y'a trois fautes ! ». [...]*

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Serveur, catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Eliott Garanger : 15 ans, 1^{re} STL)

Comme les parents de classes moyennes et supérieures étudiés par Jean-Pierre Terrail, les parents de HPI vont ainsi « prêter attention au fait que le langage n'est pas seulement un instrument de communication » et « qu'il est aussi une matière à travailler⁸⁵ ». Ils vont surtout chercher à également transmettre à leurs enfants ce *rapport réflexif au langage* dont ils sont porteurs. Ils reprennent systématiquement leurs enfants quand ils prononcent un « gros mot » afin de leur apprendre « que certaines formes langagières sont moralement répréhensibles » ou « simplement interdites », mais aussi « que leur usage, toléré dans certains contextes, est interdit dans d'autres⁸⁶ ». Et donc l'existence des divers registres de langages ou encore que la manière de parler, le type de vocabulaire à employer dépend du contexte d'énonciation et des interlocuteurs.

Mme Lacroix. *La particularité de leur père est qu'il a imposé un vocabulaire euh... Musclé ! Il mâche pas ses mots ! C'est-à-dire que les gros mots il les a toujours livrés aux enfants depuis qu'ils sont tout petits. Et ça horrifie beaucoup de mamans.*

Enquêtrice. *Parce que du coup les enfants reprenaient les gros mots ?*

M. Lacroix. *Disons que j'essayais pas de leur cacher que des gros mots existaient parce qu'ils existent ! Ça m'arrangeait peut-être bien d'ailleurs. Et surtout je savais d'un autre côté [...] que Fabienne a toujours mis des limites sur un certain vocabulaire.*

⁸⁵ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, op. cit., p. 206.

⁸⁶ Marianne Woollven, Olivier Vanhée, Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Bernard Lahire, « Le langage comme capital », in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1029-1060, p. 1046-1047.

Mme Lacroix. *Voilà. Moi je les disputais sur le fait de dire des gros mots. Ils avaient pas le droit. Pierre quand il était petit, quand il disait ses premiers gros mots je lui disais que c'était sale, que ça salissait sa bouche et qu'il fallait dire à la poubelle. Donc de temps en temps on le voyait aller vers une poubelle et se mettre au-dessus et il disait ses gros mots dedans. [Rires de l'enquêtrice] Et il comprenait tout à fait la différence entre son père voilà qui n'était pas lui, pouvait dire des gros mots. Et de la même manière, on leur a toujours expliqué « Chez papa et maman, vous vous faites disputer pour tel ou tel mot ou telle attitude... » Par exemple, chez nous pour rigoler on a le droit de tirer la langue à un adulte. Chez leurs grands-parents c'est pas possible, ça ne se fait pas. Et on leur a expliqué « Si Papi et Mamie ils vous disputent pour quelque chose c'est que c'est à vous d'apprendre que dans tel contexte on se comporte pas, on parle pas comme à la maison ou comme dans un autre contexte. »*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, 2^{de})

Ces « amoureux de la culture » vont également chercher à transmettre à leurs enfants une attention à « l'esthétique du langage », « un usage non littéral du langage », ainsi qu'une disposition à manipuler et à jouer avec les mots⁸⁷, auxquels ils accordent beaucoup d'importance. Ils mobilisent aussi beaucoup dans leur quotidien, avec leurs enfants, une forme d'humour qui passe par le langage et notamment par des jeux de mots, l'usage de l'ironie, etc.⁸⁸ Appréciant et cherchant à ce que les apprentissages de leurs enfants se fassent sur un mode ludique, ils proposent à leurs enfants de fréquents « jeux avec les mots ».

Mme Petit. *Mais Sacha joue... Sujet + verbe + complément. Et t'inverses, et tu joues, tu inverses sujet et verbes. Le français peut devenir assez vite une logique en fait. Les règles aussi. On a un suffixe, un préfixe et un radical. Si on met un suffixe est-ce que ça marche ? On joue en fait. « Ah ça marche pas ! » « Ah on a inventé un nouveau mot c'est rigolo ! » « Ah celui-là on ne l'a pas inventé il existe déjà ! » « Est-ce que ce mot on le connaît ou pas ? » « Est-ce qu'on le valide ou pas ? » « T'as raison, ce mot, ça se dit pas comme ça. » Donc on essaye de me chercher comment ça se dit. Du coup ça peut très vite devenir des jeux de logique. Et ça il aime bien.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Mme Gilbert. *Emma, la quatrième, elle connaissait l'alphabet à 2 ans et demi. On pouvait lire les mots comme « Mamie » « Papi », « Vélo », « Moto ». La phonologie elle avait tout... Alors un jour elle entre de l'école en disant « Ça y'est j'ai enfin vu l'infirmière scolaire pour peut-être sauter une classe. Elle m'a posé des questions trop faciles... Dans "Lapin" tu enlèves "L" qu'est-ce qui reste ? Pff. Il reste "APIN". » Donc je me suis amusée à lui poser des questions que j'ai dans le test de neuropsychologie qui sont plutôt du niveau 7 ans. Mais trop facile pour elle ! Et puis j'en ai inventé. Je lui dis « Je te dis "Marteau" et "Mateau". Qu'est-ce qu'on a enlevé ? » « Bah on a enlevé le "R" » à 4 ans et demi ! Mais c'était facile pour elle ! Puis elle en redemandait.*

⁸⁷ Marianne Woollven, Olivier Vanhée, Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Bernard Lahire, « Le langage comme capital », *op. cit.*, p. 1029-1060.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 1048-1059.

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{ère} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{ère} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e. Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

L'« excellence » culturelle et plus particulièrement linguistique de leurs enfants est ainsi très loin de se réduire dans l'esprit de la plupart des parents de HPI à une aptitude à s'exprimer en employant un vocabulaire soutenu ou en faisant des phrases complexes dépourvues de (certaines) « fautes » de français. Elle apparaît également passer aussi par la maîtrise des langues étrangères scolairement et professionnellement rentables, à commencer par l'anglais. C'est pourquoi ils se mobilisent également beaucoup pour que leurs enfants parlent une autre langue. Le couple franco-allemand M. et Mme Meyer corrigent beaucoup leurs enfants quand ils parlent en français comme en allemand très soucieux que leurs enfants soient parfaitement bilingues. Dans cette optique, en plus d'inciter leurs enfants les plus âgés à lire en allemand comme on l'a vu plus haut, ils lisent eux-mêmes des livres en allemand à leurs filles les plus jeunes. Ils organisent par ailleurs des journées ou des soirées où ils utilisent uniquement l'allemand pour discuter entre eux ou regardent un film en allemand, ayant davantage l'occasion de parler français dans leur quotidien. Ils ont incité leurs enfants à prendre l'allemand comme deuxième langue à l'école. L'année précédant leur déménagement de l'Allemagne vers la France, Mme Meyer avait appris à écrire à ses enfants en français à l'aide du CNED. Elle avait même déscolarisé Jonas pour qu'il suive le CP par correspondance afin qu'il apprenne directement à lire et à écrire en français. Par souci également que l'entrée de ses enfants dans le système scolaire français se déroule au mieux. Comme nous avons pu le constater dans le précédent chapitre, plusieurs mères expliquent avoir suivi de près leurs enfants quand ils ont commencé l'apprentissage des langues à l'école. Elles sont également nombreuses à avoir poussé (voire à avoir obligé) leurs enfants à intégrer à leur entrée au collège une classe à option qui leur permettra d'avoir des heures de cours de langues supplémentaires. M. Gréaux et Mme Chaize font faire de l'anglais à Adeline comme activité extrascolaire. Maryam Zérouala et Justine Prévost ont également pris des cours d'arabe, Pierre des cours de chinois en périscolaire. Dans les familles rencontrées, les films et les séries étrangères se regardent en familles en version originale sous-titrée.

3. Stimuler l'esprit critique des enfants

Les parents de HPI stimulent les compétences argumentatives de leurs enfants lors des échanges et notamment débats qu'ils ont au quotidien avec eux. Plus qu'un *rapport réflexif vis-à-vis du langage*, c'est donc un *rapport réflexif au monde* que les parents de « surdoués » transmettent à leurs enfants au travers de leurs échanges de tous les jours. Le précédent chapitre fut l'occasion de constater que les parents de HPI sont déjà très soucieux pendant les devoirs des enfants de stimuler leur « raisonnement », leur « logique », leur « compréhension » parce qu'ils jugent ces capacités cognitives importantes pour leur « réussite » scolaire. Stimulant les dispositions *réflexives* de leurs enfants, ils apparaissent accorder une grande importance à ce que leurs enfants acquièrent un *rapport scriptural-théorique* au monde de manière plus générale indépendamment de sa rentabilité sur la scène scolaire. Mme Lacroix incite son fils Pierre à

expliquer à son père le soir ce qu'il a appris dans ses livres, dans les émissions télévisées éducatives dont elle empruntait les DVD à la bibliothèque :

Mme Lacroix. *On allait chercher autant que possible des trucs sur les châteaux, les volcans, l'Égypte. Voilà à chaque fois y'a eu toutes ces étapes où à chaque fois on allait chercher pour avoir la nourriture. Et lui après il hésitait pas une seconde à expliquer à son père quand il rentrait le soir ce qu'il avait vu. Ou je lançais la conversation. « Alors qu'est-ce que t'as vu ? Qu'est-ce que t'as compris ? Explique à papa comment ça se passe. C'est intéressant. »*
(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, 2^{de})

Dans la famille franco-allemande Meyer, les parents discutent beaucoup avec leurs enfants des conflits entre l'Allemagne et la France. Ils en profitent alors pour compléter leurs connaissances scolaires de « *ce qu'on ne leur apprend pas à l'école* » et à exercer un recul critique par rapport à leur programme d'histoire qui « *n'est pas toujours le même* » d'un côté du Rhin ou de l'autre en fonction des intérêts des pays. Lorsque la famille Prévost écoute les informations, les parents se saisissent de l'occasion pour apprendre à leurs filles avoir une *réflexivité* par rapport à ce qu'elles entendent dans les médias.

Mme Prévost. *Justine, elle commence à s'intéresser aux infos. [...] Mais comme c'est archi violent, les infos en général... Et puis c'est très manipulé à mon sens. Nous on a eu des infos de l'autre partie quand on était à l'autre bout du monde et on les a pas eu pareil.*

M. Prévost. *Rien de commun.*

Mme Prévost. *Donc on a une vision très détachée des informations françaises. Donc on les regarde avec parcimonie. Et on apprend à les décrypter. Donc on discute beaucoup. On laissera jamais les images sans... J'étais enceinte d'elle quand les 2 tours sont tombées. Donc les images des infos... Donc on aime bien expliquer ce qu'on regarde, comment on le regarde, combien de temps on le regarde, pas en boucle, et cetera. Et comment on l'analyse.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Eva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Même discours dans la famille Delors-Dubois, où Mme Dubois met aussi l'accent sur sa volonté de transmettre à ses enfants le désir, le réflexe « *de se poser des questions* » :

Mme Dubois. *On les a toujours entraînés dans des musées. Des livres, y'en a beaucoup à la maison. Et on a cette curiosité de regarder beaucoup des émissions de culture, de science. On s'intéresse à beaucoup de choses. [...] Les emmener à être curieux, à se poser des questions. Souvent l'idée c'est la remise en question. C'est-à-dire ne pas accepter l'information telle qu'elle arrive mais avoir la curiosité d'aller chercher les différentes informations pour se faire une opinion. Ça, ça a toujours été le leitmotiv sur tous les sujets. [...] L'idée c'était de toujours répondre à leurs questions mais surtout de leur expliquer de ne pas s'attacher à une réponse. De donner plusieurs points de vue sur une situation. De leur dire « Là on nous explique l'information de cette façon-là mais attention il faut aussi savoir ne pas écouter qu'une seule parole et se faire sa propre opinion. » Ça, ça toujours été important. Et donc chercher différentes ressources. [...] Aller chercher sur internet pour bien répondre et pour leur montrer que des fois on pense ça mais on peut se tromper. Donc on le faisait d'aller chercher la réponse pour être précis. Et puis de là, on découvre quelque chose donc on va sur autre chose. Voilà,*

curiosité de savoir et de s'intéresser à... » [...] Donc ils ont effectivement cette curiosité d'aller chercher l'information. Et je le vois bien dans leur discussion. C'est poussé. C'est pointu. On voit qu'ils sont curieux, on voit qu'ils vont s'intéresser à des sujets, on voit qu'ils vont se poser de question.

(M. Delors : Bac + 2, Chef d'entreprise ; Mme Dubois : Bac + 3, Responsable d'une agence d'accompagnement à l'emploi ; Martin Delors : 20 ans, 3e année d'école d'ingénieur, Catégorisé HPI en Terminale à 17 ans ; Ninon Delors : 16 ans, 1^{re}, Catégorisé HPI en 4^e à 13 ans)

C'est également la manière dont les parents de HPI exercent au quotidien leur autorité et font respecter leurs contraintes domestiques à leurs enfants qui leur permet souvent de stimuler la *réflexivité* de ces derniers. On sait depuis les travaux de Basil Bernstein des années 1960 que le mode d'autorité familiale varie d'un milieu social à un autre⁸⁹. Dans les familles de « surdoués », où les parents ont intériorisé les logiques scolaires de leur longue scolarité (voire de l'exercice de leur métier dans l'éducatif) et suivent de près les recommandations des professionnels de l'éducation qui reprennent *la forme scolaire*, on retrouve un mode d'autorité scolaire, comme chez la plupart des classes moyennes et favorisées⁹⁰. La façon dont est géré le sommeil des enfants ou contrôlée l'utilisation par ces derniers des écrans témoigne déjà que dans les familles de HPI, comme à l'école, de grands principes éducatifs (comme le fait de ne pas se coucher tard, ne pas passer trop de temps devant les écrans) donnent lieu à des règles impersonnelles, explicites et fixes (facilement énoncées pendant l'entretien) et que c'est donc davantage à des règles qu'aux ordres de la personne de l'adulte, que les enfants sont censés obéir. Mais surtout, dans les familles de « surdoués », comme à l'école, l'objectif est que les enfants *obéissent* aux règles parce qu'ils les *comprennent* (et comprennent qu'elles sont « dans leur intérêt ») (et non, par exemple, parce qu'ils redoutent la réaction de l'adulte ou une sanction). Les parents rencontrés sont en effet attentifs non seulement à objectiver pour leurs enfants l'ensemble des règles qu'ils fixent, mais également à leur justifier ces règles et plus largement chacune de leur décision. À chaque fois que Mme Petit « *donne une consigne, elle n'est applicable en l'état* ». Il faut toujours « *expliquer pourquoi* » à Sacha et « *répondre à plusieurs questions "Mais c'est une consigne de sécurité ? Sinon je vais être en danger ?"* » parce qu'il a « *besoin de comprendre le pourquoi* » de la consigne pour la respecter et a tendance « *à tout discuter* ». Comme Mme Petit, plusieurs parents relient d'ailleurs le fait qu'ils discutent de chacune de leur décision avec leurs enfants à leur caractère. Ainsi, M. et Mme Riva, c'est parce que leurs filles « *n'aiment pas quand quelque chose leur est imposé* », parce que les « *enfants précoces* » « *n'acceptent pas de faire quelque chose qu'ils ne comprennent pas* », et que « *pour avoir testé les deux* » (avec ou sans discussion), « *c'est vraiment, vraiment plus facile* » avec discussion, qu'ils procèdent ainsi. Après avoir « *tout essayé* », « *le coin* », « *la fessée* », M. et Mme Roche, ont compris que le mieux, « *quand il y a une grosse bêtise* », c'est de « *laisser passer l'orage, et 10 minutes après on essaye d'en reparler et d'analyser la situation.* » Quand leurs enfants transgressent ces règles, ont un comportement qu'ils jugent inapproprié, les parents rencontrés ne vont également jamais

⁸⁹ Basil Bernstein, « Classe sociale, langage et socialisation » in Basil Bernstein, *Langages et classes sociales*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 223-247.

⁹⁰ Géraldine Bois, Gaële Henri-Panabière et Aurélien Raynaud, « Obéir et critiquer », in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1007-1028.

seulement les disputer ou les punir, mais toujours discuter avec eux à la fois des raisons qui ont conduit leurs enfants à agir ainsi, du pourquoi ils jugent l'acte répréhensible, de la manière dont ils les réprimandent. La réaction de M. et Mme Rabelin va parfois consister à « *simplement expliquer* » à Maxence pourquoi ce qu'il a fait ou dit ne convient pas. Parfois, ils l'envoient « *passer un moment dans la chambre pour se calmer* ». Mais, même dans ce dernier cas, ils prennent toujours la peine de « *débriefer* » avec Maxence après. De même, M. et Mme Lacroix cherchent plutôt à « *faire comprendre que y'a une connerie* ». « *Il suffisait que l'on prenne cinq minutes avec Pierre pour discuter, lui dire "Regarde si tu te comportes comme ça, si y'a ci..."*, *si on lui exposait tous les paramètres, et que nous on attendait plutôt ça de son attitude, et que si au lieu de nous parler de cette manière il avait employé telle phrase, ça se serait passé de telle manière, c'était suffisant et pour les six mois après on était tranquille.* » explique cette dernière. M. et Mme Meyer exigent de leurs enfants qu'ils réparent ce qu'ils ont cassé ou sali, ce qui est une manière de produire chez eux une *réflexivité* à l'égard de leurs actes. Enfin, les parents rencontrés vont laisser beaucoup de place à la « négociation » dans leur mode d'autorité. Quand son fils Sacha « *n'est pas content ou pas d'accord avec quelque chose* » qu'elle lui demande, Mme Petit lui demande d'argumenter. Elle n'aime pas qu'il ait une position tranchée, se contente de dire « *Non !* » ou « *J'ai pas envie !* ». Et explique que « *si ses arguments [elle] les estime valables, [elle] peu[t] discuter.* » Reprenant un dispositif pédagogique que l'on retrouve à l'école, M. et Mme Riva organisent des « *conseils de famille* », afin de placer leurs filles en situation de *réfléchir* à et de proposer « *ce qu'elles sont prêtes à lâcher pour améliorer ce qui va pas* » et « *des solutions pour que ça se passe différemment* » « *quand il y a un problème* ». Mais aussi pour que leurs filles puissent participer à l'organisation du quotidien. Dans cette optique, ils ont aussi envisagé d'organiser un « *week-end où on échange parents-enfants* » où Fanny et Pauline auraient dû prendre les décisions à leur place. M. Renaud et Mme Besson discutent beaucoup avec leurs fils « *pour obtenir d'eux qu'ils fassent les choses demandées* », mais aussi parce que « *l'idée générale, c'est qu'ils comprennent pourquoi on exige ça pour qu'ils intègrent le truc.* » Dans les familles de HPI, comme à l'école, en suscitant chez les enfants un *rapport raisonné* aux règles et plus largement aux normes sociales, l'objectif est qu'à long terme, ces derniers les intériorisent et, libérés de leur dépendance à l'égard de la personne de l'adulte, s'autodisciplinent. C'est donc de « responsabiliser » les enfants et de former de futurs citoyens en phase avec les formes particulières d'exercice du pouvoir à l'œuvre dans le contexte scolaire et sociopolitique de notre époque, qui respectent d'eux-mêmes des règles qu'ils ont intériorisées. Les pratiques décrites ci-dessus viennent donc renforcer le travail de « responsabilisation », mais aussi « d'autonomisation » des enfants, déjà présent dans les pratiques d'accompagnement à la scolarité. Il s'agit ainsi que les enfants ne soient pas « responsables » ou « autonomes » dans leur scolarité, qu'ils ne « s'autocontraignent » pas seulement face au travail scolaire, mais de manière plus générale. Mais il s'agit également, par ce mode d'autorité qui fait la part belle aux échanges verbaux, de stimuler l'argumentation, le raisonnement logique et l'*esprit critique* des enfants. Si, M. et Mme Riva se « plaignent » pendant l'entretien du fait qu'ils sont « *obligés* » de tout justifier à leurs filles, ils finissent par reconnaître, quelques minutes plus tard, que « *c'est super !* ». Opposant en effet leurs filles à une de leur petite copine « *qui fait tout ce qu'on lui dit sans discuter* », ils déclarent « *un gamin qui obéit à tout c'est chiant !* », « *ça a pas la même saveur* » et que leurs filles sont quand même « *super intéressantes !* » en comparaison. Ce qui montre bien qu'ils valorisent le fait que leurs

filles font appel à leur distance réflexive et autonomie intellectuelle au quotidien. Au vu des exemples donnés des situations par lesquelles les enfants de notre population d'enquête sont amenés par leurs parents à exercer leur *sens critique*, on constate que ceux-ci sont davantage entraînés à exercer leur *sens critique* envers des idées, des discours ou situation qu'envers des personnes. Et ce comme la plupart des enfants de milieux favorisés et à la différence des enfants de milieux populaires⁹¹.

V. Un travail de façonnage des goûts et habitudes en matière de loisirs

Le *réflexe pédagogique* des parents de « surdoué » n'est ainsi pas seulement à l'œuvre au moment des devoirs ou quand il s'agit de *consolider, compléter, approfondir* ou *anticiper* les apprentissages scolaires de leurs enfants. On peut d'ailleurs d'autant plus dire de ces derniers qu'ils sont des « parents- professionnels » de l'éducation qu'ils ont des échanges et des activités pédagogiques au quotidien avec leurs enfants. Si l'on ajoute à cela la manière dont ils font en sorte que leurs enfants enchaînent quasi sans interruption des activités ou des échanges visant à favoriser leur développement, le caractère quasi continu des sollicitations éducatives auxquelles ils soumettent leurs enfants, on peut dire qu'ils font en sorte que leurs enfants soient, au quotidien, en *permanence occupés par des activités ou des échanges éducatifs* et donc en *permanence stimulés*. Autrement dit, que les moments de relâche éducative soient assez rares dans la vie de leurs enfants et de la famille⁹². Ce d'autant plus qu'ils modulent au quotidien les habitudes, les intérêts et désintérêts, les goûts et les dégoûts culturels de leurs enfants afin qu'ils adhèrent à cet *environnement éducatif intensif* dans lequel ils les plongent, mais surtout pour que d'eux-mêmes (en dehors de toute surveillance directe, quand ils seront adultes) ils aient des pratiques de loisirs « intéressantes ». Si l'on peut ainsi dire qu'ils exercent une *forte emprise* sur les loisirs de leurs enfants et s'investissent fortement dans leur vie récréative c'est parce qu'en plus d'exercer un *contrôle direct* sur la manière dont leurs enfants occupent leur temps libre, ils cherchent à moduler leur rapport à la culture et aux pratiques culturelles afin d'étendre leur influence aux moments ils ne sont pas physiquement présents et au-delà du présent. Un travail parental de longue haleine, qui se renforce dans le temps pour un résultat à long terme. Et qui découle aussi de l'évolution des normes en matière de modes d'autorité familiale. Comme le notent en effet Christine Mennesson et Samuel Julhe à propos des activités extrascolaires, le travail d'incitation à l'engagement dans certaines activités et de modulation des dispositions constitue un enjeu éducatif d'autant plus important que les parents ne peuvent désormais plus imposer leur choix autoritairement⁹³.

1. Générer de l'autocontrainte pour les loisirs les moins intéressants

Nous l'avons vu, l'utilisation des écrans fait l'objet d'un travail socialisateur dans les familles de « surdoués ». Les parents ne vont toutefois pas seulement apprendre à leurs enfants à se servir des outils numériques. Eux qui considèrent les écrans « dangereux » utilisés en

⁹¹ Géraldine Bois, Gaële Henri-Panabière et Aurélien Raynaud, « Obéir et critiquer », *op. cit.*

⁹² Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*, p. 184.

⁹³ Christine Mennesson, Samuel Julhe, « L'art (tout) contre le sport ? », *op. cit.*

grande quantité et établissent une distinction entre un « bon » usage des écrans, celui pour s'éduquer, et « un mauvais » usage des écrans, où l'on « s'abrutit » à « rester passif » devant certains jeux vidéo ou des programmes télévisés « bêtifiants », cherchent aussi à apprendre à leurs enfants à s'auto-contraindre à ne pas passer « beaucoup » ou « trop » de temps devant les écrans, mais aussi « à les utiliser intelligemment ». Parce que s'ils n'aiment pas les écrans (en tout cas pour leurs enfants), ils en ont à la maison (notamment pour leur usage personnel) et sont forcés de constater que non seulement ils ne peuvent disparaître de la vie de leurs enfants, mais qu'ils en font même de plus en plus partie. Mais aussi pour que ces derniers privilégient d'eux-mêmes d'autres loisirs, aillent peu vers les écrans et en fassent surtout un usage éducatif. En plus de donner l'habitude à leurs enfants que les écrans ou certains usages de ceux-ci fassent peu partie de leur quotidien, ils leur renvoient une image d'eux-mêmes comme n'aimant pas beaucoup la télévision, les jeux vidéo en général ou certains programmes télévisés ou jeux plus particuliers afin de les en convaincre.

Mme Zérouala. *Moi ça m'est déjà arrivé de me poser avec, oui, pour vérifier quand même ce qu'elles regardaient. [...] Au niveau des contenus, bien sûr que je surveille. Les films, elles ne regardent pas. Violetta, c'est interdit. Alors que Maryam elle a des copines de son âge qui sont à fond là-dedans. C'est sans intérêt. Y'en a qui m'ont dit « Y'a rien de spécial, machin ». Mais j'ai regardé l'autre fois, c'est sans intérêt. Le dessin animé, loisir, entre guillemets, je suis pas contre. Mais après regarder des séries qui... [...]*

Naëlle. *Moi je veux pas regarder Violetta !*

Mme Zérouala. *Tu veux pas regarder Violetta ! C'est nul Violetta !*

Naëlle. *C'est nul !*

Mme Zérouala. *Mais oui, y'a des choses plus intéressantes !*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Nombreux sont les parents rencontrés qui témoignent par ailleurs à leurs enfants au quotidien leur propre condamnation voire dédain des écrans en général ou de certains usages de ceux-ci. *Implicitement* en les limitant ou en gardant de vieux outils numériques qu'ils évitent de mettre en évidence dans la maison...

Enquêtrice. *Vous avez une télévision ?*

Mme Vettard. *Oui. Pas en bas, mais on en a.*

Enquêtrice. *Qui n'est pas dans la pièce principale.*

Mme Vettard. *Ah non ! Mais pas dans les chambres non plus ! [...] Non, on a une télé là [désigne la mezzanine de la télévision où se trouve un téléviseur d'un modèle un peu ancien] On a pas le grand écran. Les enfants qui viennent nous disent « Où est la vraie télé ? » [...]*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

... Mais aussi beaucoup plus *explicitement*.

Mme Garanger. *Les programmes télé je leur ai souvent dit... Y'a des trucs que je les laissais pas regarder. Mais bon après, quand le chat n'est pas là, les souris dansent. Je leur disais « Allez-y ! Regardez ! Ça rend con ! Après, vous faites ce que vous voulez ! »*

(M. Garanger: CAP, Gérant d'un restaurant; Mme Garanger: CAP, Employée dans la restauration; Anaïs Garanger: 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice; Léo Garanger: 20 ans, Non diplômé, Serveur, catégorisé HPI au CE2 à 8 ans; Eliott Garanger: 15 ans, En 1re STL)

Mme Gilbert. *Par exemple, j'dis à la petite « Tant qu'il fait pas nuit, tu vas pas sur la tablette. Parce que tant qu'il fait jour tu peux aller dehors, dessiner et profiter de la lumière pour faire plein d'activité. Et c'est dommage de passer toute la journée du week-end là-dessus. »*

(M. Gilbert: Bac +5, père au foyer; Mme Gilbert: Bac+5, Psychologue libérale; Claire Gilbert: 17 ans, 1^{ère} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère; Laura Gilbert: 16 ans, 1^{ère}: Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère; Émilie Gilbert: 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère; Emma Gilbert: 10 ans, en 6^e: Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

En total accord avec ce que nous venons de voir sur la manière dont les parents rencontrés exercent leur autorité, on constate qu'ils cherchent à générer une *morale de la maîtrise* envers les écrans⁹⁴ et plus généralement de l'*autocontrôle* vers les loisirs qu'ils jugent les moins intéressants chez leurs enfants beaucoup par la discussion et en faisant appel à leur raison. Lorsque, plus jeune, il arrivait à Pierre de « *râler* » parce que contrairement à ses copains il ne possédait pas de PlayStation ou de PC sur lequel il pouvait jouer à des jeux vidéo, Mme Lacroix lui expliquait ainsi : « *Tu sais, tout ce temps que tu passes à faire tes jeux de Lego, à faire tes jeux de société, à dessiner et ben pendant ce temps tes copains ont fait courir des voitures sur leurs écrans. Ils ont jamais appris à dessiner. Ils savent rien faire avec des Lego.* » Les parents de HPI cherchent ainsi à transmettre à leurs enfants de l'inappétence ou du désintérêt vis-à-vis des loisirs qu'ils jugent les moins intéressants. Ils cherchent à transmettre à leurs enfants le sentiment qu'ils constituent des loisirs illégitimes, inutiles, voire avilissants. Ce faisant, ils se retrouvent aussi à leur transmettre l'idée qu'il existe des investissements culturels moins passionnants, utiles ou nobles que d'autres et la distinction entre activités de loisir illégitimes et peu dignes d'intérêt et activités de loisirs légitimes et intéressantes. Et donc à renforcer le travail qu'ils réalisent afin de générer chez eux un sens de l'« excellence » en inculquant l'idée de distinction et de l'envie de se distinguer.

2. Transmission d'un goût pour les loisirs culturels et cultivés

Les parents de HPI transmettent à leurs enfants la différence et la distinction entre activités de loisirs illégitimes et peu dignes d'intérêt et activités de loisir légitimes et intéressantes et renforcent le sens de l'« excellence » de ces derniers également en leur faisant intérioriser des dispositions positives envers les pratiques culturelles qu'ils estiment le plus. Les parents rencontrés ont en effet en plus ou à côté de pratiques éducatives qui visent à constituer chez leurs enfants de la restriction pour les activités qu'ils jugent inintéressantes, des pratiques éducatives qui visent à ce que leurs enfants privilégient et prennent l'habitude d'avoir des activités qu'ils jugent les plus intéressantes. Ils multiplient ce type de loisirs afin que leurs enfants incorporent qu'il fait partie de leur quotidien. Ils valorisent ce type de loisirs par des

⁹⁴ À travers son enquête par observations auprès de familles d'enseignants, Séverine Kakpo offre des exemples de la manière dont les parents peuvent chercher à détourner implicitement leurs enfants de certains usages de leurs jeux et jouets.

Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*

discours. Mais aussi, moins ouvertement, en multipliant les activités extrascolaires et sorties culturelles et cultivées, en allant encourager leurs enfants pendant leurs activités extrascolaires, en constituant de grandes bibliothèques, en offrant la possibilité à leurs enfants de s'étaler quand ils jouent à leurs jeux de construction ou jeux de société de stratégie, en affichant à la maison leurs créations artistiques... Dans la famille Gaillard-Petit, Sacha ayant du mal à effectuer les « tâches » qu'il doit faire au quotidien pour lui-même (comme se laver les dents, prendre sa douche), pour la famille ou la maison (comme descendre les poubelles, mettre la table, etc.), Mme Petit et M. Petit ont décidé de lui proposer que s'il fait ses tâches sans qu'ils aient besoin d'intervenir, « *en contrepartie* », le week-end, ils feront avec lui une partie d'un jeu de société, iront visiter un musée ou au cinéma voir un film de son choix. Renvoyant alors par la même occasion le message à Sacha l'idée que le jeu de société, la sortie en famille, qui sont plutôt des activités culturelles, sont sources de plaisir (puisque la récompense de quelque chose de contraignant). Nombreux sont les parents de HPI qui témoignent par ailleurs à leurs enfants leur satisfaction quand ils font ces activités qu'ils considèrent légitimes, y prennent goût ou encore s'y révèlent « doués ». Mais également à renvoyer à leurs enfants une image d'eux-mêmes comme aimant beaucoup ce genre de loisirs, affirmant devant et à leurs enfants que, depuis leur plus jeune âge, c'est ce genre de loisirs qu'ils adorent, qui les épanouit, etc. Leur travail de transmission aux enfants d'une appétence pour les activités les plus intéressantes à leurs yeux passe enfin par le fait de partager avec eux ces loisirs, par le fait d'être *personnellement impliqués* dans ces loisirs. En effet, en prenant le temps d'aller aux musées, de jouer à des jeux de société, de faire des loisirs créatifs, etc. avec leurs enfants, ils savent que non seulement ils pourront s'assurer que leurs enfants s'occupent par des activités qu'ils affectionnent, en profiter pour leur transmettre des compétences et des connaissances, mais aussi que leurs enfants auront plus de chances de développer un goût pour cette activité qu'ils auront partagée avec eux dans un contexte affectif chargé d'émotions ou parce qu'ils chercheront de la reconnaissance symbolique auprès d'eux en montrant qu'ils s'intéressent à ce qu'ils leur montrent, à ce qui les intéresse...

Enquêtrice. *Donc c'était un enfant curieux, qui posait beaucoup de questions. Est-ce qu'il était demandeur aussi, pas que de connaissance, mais aussi d'apprendre à faire des choses à cuisiner, bricoler, à dessiner ?*

M. Lacroix. *Je sais pas si il était demandeur.*

Mme Lacroix. *Il était pas vraiment demandeur. Mais dès que quelqu'un était disposé à lui transmettre quelque chose...*

M. Lacroix. *Voilà.*

Mme Lacroix. *Il avait ce fond de politesse, pour pas faire de la peine aux gens, de montrer que... Et mine de rien il s'intéressait quand même et ça restait.*

M. Lacroix. *Et il s'intéressait pour le coup. [...]*

Mme Lacroix. *Oui et en même temps j pense qu'il mesurait que ça nous faisait plaisir, qu'on était bien, que c'était un bon moment passé ensemble... [...] C'est vrai qu'avec Pierre, depuis tout petit, le moment de complicité, dans la visite des musées, de se retrouver tous les deux... On apprécie tous les deux.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne à la grande section de maternelle, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, 2^{de})

C'est sans doute envers la lecture que ce modelage des goûts et des habitudes culturelles des enfants prend le plus la forme d'un travail parental *conséquent, intentionnel et systématique* dans les familles de « surdoués ». Comme on l'a vu plus haut, ils placent leurs enfants dès leur naissance dans un *climat d'incitation* à la lecture en les entourant de très nombreux livres ou autres supports de lecture. Ils les initient précocement à la lecture en regardant dès leur plus jeune âge avec eux des livres puis en leur lisant des histoires très fréquemment et régulièrement jusqu'à ce qu'ils sachent lire voire au-delà, à l'image de Mme Gamblin qui, voulant que ses enfants « *aient une culture lettré* » lit encore des livres à son fils Hugo le soir alors qu'il a 13 ans.

Mme Zérouala. [...] *Amine, je commence déjà à lui lire ses petits livres. Mais j'ai montré des livres avant. Mais à lire les histoires ou ne serait-ce que commencer à regarder l'objet, je commence tôt. Même avant un an.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Enquêtrice. *Vous lisiez des histoires quand elles étaient petites ?*

Mme Prévost. *Hum. Tous les soirs.*

Enquêtrice. *Vous l'avez fait longtemps ?*

Mme Prévost. *Ah oui !*

Justine. *Éva, elle en demande encore.*

M. Prévost. *Oui ça arrive.*

Mme Prévost. *Je lui lis encore des livres. Alors qu'elle a 10 ans et est en 6^e.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Eva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Une fois que leurs enfants savent lire, les parents rencontrés leur donnent l'habitude de lire régulièrement en les incitant fortement voire en les obligeant à lire. Et ce, comme la plupart des parents de milieux favorisés⁹⁵.

Enquêtrice. *Donc il lit tout seul ? Vous n'avez pas besoin de l'inciter ?*

Mme Petit. *Si, sur certains romans. Je vais lui dire « Allez ! Ça fait un moment que tu n'as pas lu de roman. Tiens regarde j'ai trouvé celui-là ! » Je vais un peu le pousser comme ça. [...] Cette année, je lui ai fait lire quelques romans qui étaient imposés pour l'entrée au collège. Oliver Twist. Les enfants de la lanterne magique.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Mme Lachimet. [...] *Et puis moi, de toute façon, je les obligeais à lire pas mal, quand même. Notamment les vacances, ils avaient le droit de faire des écrans, mais il fallait qu'ils lisent aussi. Donc ils devaient lire si il voulait faire de l'écran.*

⁹⁵ Sylvie Octobre constate en effet que les cadres et les professions intellectuelles supérieures sont ceux qui incitent le plus leurs enfants à lire (seuls 4 % n'adressent aucune incitation à leur enfant).
Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 209.

(M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, En Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en M1 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, En 3^e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, En 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Autre preuve au passage de la primauté que les parents rencontrés accordent à la lecture sur d'autres loisirs, et tout particulièrement les écrans, plusieurs d'entre eux interdisent à leurs enfants de regarder des films tirés de livres avant d'avoir lu les livres. Plusieurs d'entre eux incitent voire obligent leurs enfants à lire le soir avant de dormir, directement ou indirectement en les empêchant de s'adonner à toute autre activité. Ils stimulent également le goût pour la lecture de leurs enfants en s'intéressant à leurs lectures ou encore en leur offrant en cadeaux (après avoir pris le temps de se renseigner) des livres qu'ils espèrent les intéresseront.

Mme Meyer. *Il y a beaucoup de livres qu'on s'échange. « Tiens, j'ai beaucoup aimé celui-là », « Celui-là tu devrais le lire ! ». Ils ont tous lu très tôt, mais ils ont pas tous accroché à la lecture très tôt. Il a toujours fallu que je trouve le bon filon, à un moment ou un autre. C'est-à-dire trouver le livre qui va pouvoir les accrocher pour que ça les intéresse !*

Enquêtrice. *C'était donc important pour vous qu'ils aient le goût de la lecture ?*

Mme Meyer. *Oui, oui, vraiment. J'étais un peu désolée de voir qu'ils lisaient pas forcément. Et à chaque fois, c'était à peu près vers les mêmes âges d'ailleurs, j'essayais. Jonas, quand il est parti voir ses grands-parents au Cambodge, en CM2, je lui ai offert un bel album relié des chevaliers de la Table ronde. Et je me suis dit que comme il est dyslexique et tout, ça fera bien le voyage en avion. Et paf il m'appelle de Paris en me disant « Je l'ai lu dans le train, j'ai plus rien à lire ! » [Petit rire] Donc après on est parti dans les livres comme ça. C'est lui qui s'est enfilé tous les Max Gallo. un bouquin sur n'importe quel sujet historique il va vous le lire ! Bon maintenant il a un peu diversifié ses lectures, mais c'est vrai qu'il est parti là-dessus !*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

M. Renaud. *Gaspard, C'était un dévoreur de bouquins pendant quelques années !*

Mme Besson. *Ouais et depuis moitié du collège, il lit plus.*

M. Renaud. *Il lit plus trop. Ça s'est effondré.*

Mme Besson. *Enfin il lit plus... Si, mais c'est un peu une activité sous contrainte et qu'on lui impose un peu...*

M. Renaud. *Et quand on a la chance de lui trouver des gros bouquins en série qui lui plaisent, il se replonge dedans et il les dévore. Mais ça reste sporadique. [...]*

M. Renaud. *Et puis Émile, au niveau lecture...*

Mme Besson. *Il a plus de mal.*

M. Renaud. *Il a plus de mal à lire. [À Mme Besson] Mais t'as réussi à le brancher sur des livres qui étaient pas de la fantasy et qui n'étaient pas du livre qui se bouffe aux kilomètres et qui étaient un peu plus profonds. Et il a bien tripé quand même ! [...] Plus ponctuellement t'arrives à le faire entrer sur des choses... Sur des bouquins un peu plus consistants. [...]*

Mme Besson. *J'essaye... Gaspard, pendant longtemps il arrivait pas à lire tout seul. Enfin il avait beaucoup de mal. Donc moi je lui lisais toujours un chapitre, en fait. Le premier chapitre d'un livre. Et après il m'arrachait le livre des mains et c'était parti. C'était un peu une stratégie. Et puis pouvoir voir un peu c'que ça racontait les bouquins. Et Émile, j'ai un peu fait ça aussi. [...]* Et j'ai passé beaucoup de temps à la bibliothèque à essayer de regarder avec eux, mais aussi à interroger les bibliothécaires ou essayer de lire les livres pour voir ce que ça donnera, trouver le livre qui les accroche. [...] J leur dis de demander à leur copain, aussi. Gaspard, à un moment où il voulait plus trop entendre ou écouter les conseils ni de la bibliothécaire ni de nous, j lui ai dit « Demande à tes copains ! » Et là il a retrouvé quelques séries grâce aux copains. [...]

Enquêtrice. *Et du coup c'est vous maintenant qui devez les inciter à lire ?*

M. Renaud. *Non, Gaspard, les magazines, les trucs comme ça, les Bandes dessinées, ça continue... Quand les magazines arrivent, on n'a pas besoin... Gaspard, il le prend spontanément. Les livres, genre lire un roman, ça, ça a plus rien de spontané et c'est un peu nous qui incitons.*

Mme Besson. *On les incite dans le sens où le soir on leur dit « Vous montez et puis vous me trouvez un truc à lire ! »*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Tous les parents de « surdoué » multiplient ainsi depuis la naissance de leurs enfants les pratiques d'accompagnement, de familiarisation ou d'encouragement à la lecture puisqu'il était inenvisageable pour eux que leurs enfants n'aient pas lire et ne lisent pas. Si, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, ils n'hésitent pas à répondre aux questions de leurs enfants sur la lecture de lettre, de syllabe et mots et donc à leur apprendre à lire avant l'école c'est d'ailleurs aussi dans cette optique de stimuler leur intérêt pour la lecture qu'ils ont fait naître par toutes les pratiques détaillées ici. Ce travail de transmission d'un goût et d'une habitude de lecture s'est toutefois toujours poursuivi bien après que leurs enfants sachent lire.

Comme en atteste déjà l'exemple de la lecture, bien que les parents rencontrés soient enclins à diriger leurs enfants plutôt vers certaines activités culturelles et éducatives et à effectuer un travail de remodelage des dispositions de leurs enfants, ils tiennent toutefois compte de leurs préférences et les associent aux choix de leurs activités partant du postulat qu'ils en profiteront d'autant mieux, apprendront d'autant plus de choses, mais développeront d'autant plus une habitude et une appétence pour (avoir) des activités culturelles, s'ils adhèrent à leurs activités, veulent les pratiquer, y prennent du plaisir et s'amusent. Ils se distinguent ainsi par leur propension et faculté à s'emparer de la moindre manifestation de goût ou d'intérêt de leurs enfants pour stimuler leurs dispositions vis-à-vis des activités culturelles qu'ils jugent positives. Les enfants Meyer étant « passionnés de sciences », à chaque fois que la famille se rend à Paris ou à Munich où ils ont de la famille, ils vont dans les musées scientifiques. Jonas et Nicolas étant également « passionnés de Moyen Âge », ils ont souvent passé leur journée d'anniversaire « dans un château moyenâgeux où y'a des reconstitutions de trucs ». Audrey était quant à elle aussi « passionnée des loups et des aigles », ils se sont rendus lors de leurs dernières vacances en Dordogne dans un parc aux oiseaux. Après s'être aperçus que leur fils à peine âgé de 3 ans était resté « scotché » tout le long du spectacle de danse Le lac des Cygnes

qu'ils étaient initialement allés voir pour leur fille Adeline pratiquant la danse, M. Gréaux et Mme Chaize se sont empressés de lui acheter le DVD du spectacle puis de l'inscrire lui aussi à la danse, qu'ils apprécient et pratiquent eux-mêmes. Lola ayant très tôt exprimée une appétence pour la musique, et surtout pour la musique classique, M. et Mme Roche n'ont eu de cesse d'alimenter sa passion en l'inscrivant depuis plusieurs années dans un cours de chant lyrique, en se rendant à chacun de ses concerts qu'ils filment et qu'ils visionnent régulièrement avec elle, en lui achetant régulièrement des DVD d'opéra et des CD de musique classique (« *notamment la Callas, parce que, bien sûr, Mademoiselle, sa référence, c'est La Callas* » [Mme Roche]), en écoutant avec elle ses CD, en chantant avec elle, en l'autorisant à regarder des télé-crochets musicaux, et en lui offrant un synthétiseur.

3. Stimuler la curiosité des enfants

Les parents de « surdoués » se distinguent par leur propension à encourager et même anticiper à la moindre manifestation de curiosité ou d'aptitudes de leurs enfants. Ils souhaitent en effet s'emparer de chaque occasion pour stimuler les connaissances et compétences culturelles de leurs enfants mais aussi leurs centres d'intérêts particuliers, leur curiosité plus générale ainsi que leur habitude de s'instruire. M. et Mme Lacroix ont toujours sauté sur l'occasion de « *visiter quelque chose* » « *en relation avec [l]a passion du moment* » de leur fils. Ils ont profité de devoir se rendre en Auvergne pour visiter *Vulcania* lorsque ce dernier s'est passionné pour les volcans. Ils ont profité de l'organisation d'une exposition sur l'Égypte dans une ville voisine pour y conduire leur fils lorsqu'il s'est mis à être fasciné par les momies à la suite du visionnage d'un dessin animé. Corenthin se montrant intéressé par tout ce qui est scientifique (« *le corps humain, les expériences, la chimie, les volcans* »), Mme Duval lui a souvent acheté des jeux et jouets scientifiques (qui permettent notamment à l'enfant de faire des petites expériences). Les parents de « surdoués » qui aspirent à l'« *excellence* » scolaire et plus largement *intellectuelle* et *culturelle* pour leurs enfants cherchent ainsi également à leur transmettre, en plus ou à côté de dispositions envers des pratiques culturelles bien particulières, des dispositions envers le fait d'acquérir de nouveaux savoirs ou d'apprendre à faire de nouvelles choses. Mme Gilbert, qui décrit ses filles comme « *des enfants qui s'intéressent à plein de choses* » considère ainsi qu'il « *faut nourrir ça* ». Les parents rencontrés *pédagogisent* chaque moment ou activité de loisir de leurs enfants pour faire de l'acte de s'instruire une activité faisant partie du quotidien de leurs enfants. Ils privilégient les activités ludiques parce qu'elles « *véhicule[nt] une valeur essentielle* » à leurs yeux « *qui n'est autre que le plaisir que procure l'acquisition du savoir.*⁹⁶ » Ils envoient à leurs enfants une image d'eux-mêmes comme étant des enfants « *très curieux* » et « *passionnés* » (par tel ou tel domaine). Ils se montrent (très) enthousiastes, voire fiers lorsque leurs enfants posent des questions ou se montrent capables de faire preuve de connaissances « *étonnantes* » ou « *importantes* » (en leur disant notamment qu'ils sont « *brillants* » ou « *intelligents* »). Comme Séverine Kakpo dans son enquête auprès de familles d'enseignants, nous avons constaté qu'ils ont volontiers participé à notre enquête parce qu'ils y percevaient aussi une occasion de signifier à leurs enfants leur intérêt pour la

⁹⁶ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*, p. 176.

connaissance et sa production. Beaucoup nous ont en effet posé des questions sur notre recherche devant leurs enfants. Sans doute aussi dans l'optique de nous amener à expliciter devant ces derniers notre démarche. Beaucoup ont en effet sans doute fait participer leurs enfants aux entretiens parce que cela « était une manière de les amener à comprendre de l'intérieur comment travaille un chercheur en sciences sociales⁹⁷ ».

Lorsque Maryam ou Naëlle Zérouala posent des questions à leur mère, celle-ci attrape souvent un de leurs nombreux livres pour y trouver la réponse. Dans l'objectif, au passage, de leur montrer que l'on peut s'informer dans les livres et renforcer le travail réalisé à l'occasion des devoirs de transmission à ses filles de compétences à s'informer seules (en ayant notamment recours aux livres). Les échanges pédagogiques dans les familles rencontrées ne sont ainsi pas seulement l'occasion pour les parents de transmettre à leurs enfants des connaissances culturelles ou de stimuler leur curiosité. Ils sont également l'occasion de leur transmettre certaines compétences « intellectuelles » : savoir où et comment s'informer qui leur semble indissociable d'une forte disposition pour la culture. Et donc d'une socialisation à la recherche d'informations et de réponse.

Sans grande surprise, les parents ne cherchent toutefois pas à susciter chez leurs enfants un plaisir et une envie d'apprendre pour tout et dans n'importe quels domaines de connaissances et de compétences, mais seulement pour les plus légitimes d'entre eux. Par ailleurs, ils se distinguent, toujours et encore, par la manière dont ils vont aller toujours un peu plus loin et un peu plus tôt que les autres. Leur volonté de stimuler l'envie d'apprendre de leurs enfants les conduit en effet parfois (dans une logique similaire à celle qui les conduit à avoir des pratiques de sur-scolarisation) à proposer à leurs enfants des jeux et jouets ou des livres conçus ou recommandés pour des enfants « plus » âgés. Émile Renaud s'intéressant beaucoup à la géographie, aux questions des frontières, de la formation des frontières, M. Renaud et Mme Besson lui ont acheté un « véritable atlas politique » « pour adulte », « le gros Atlas de Georges Duby ». Maxence ayant dès ses deux ans témoigné l'envie de faire du vélo, M. et Mme Rabelin « [se] [sont] battus pour trouver un vendeur qui accepte de [leur] vendre un vélo ». Maxence savait ainsi « faire du vélo à deux ans, à 3 ans [M. et Mme Rabelin] lui enlevait les roulettes et à 5 ans, il était inscrit dans un club de vélo. » Mathieu Brun aimant « beaucoup bricoler », « rapidement les jeux que lui achetait[t] [sa mère] c'était des outils ». « À 12 ans [elle] [a] dû lui acheter une perceuse, à 13 ans un rabot, et cetera... » Dans un registre proche, dans la famille Martin-Dumont où les parents ont toujours mis à disposition de leurs enfants beaucoup de matériel pour qu'ils puissent bricoler (qu'ils récupéraient notamment à l'université où ils travaillent), Sixtine, Joannis et Soren « ont eu dans leur main une scie à puzzle extrêmement tôt », « ont utilisé une machine à coudre extrêmement tôt. »

⁹⁷ Séverine Kakpo, « Observer le quotidien des enfants d'enseignants », *op. cit.*, p. 170-171.

Conclusion

La longue énumération dans ce chapitre des pratiques pédagogiques et des pratiques éducatives vis-à-vis des loisirs que l'on observe dans les familles d'EIP permet ainsi de sentir à quel point les parents de HPI exercent une forte *emprise* sur les loisirs de leurs enfants qui leur permet de créer autour de ces derniers *un environnement propice à stimuler aussi souvent que possible*, de manière insensible, tout en s'amusant, *les apprentissages culturels*. Et reprennent donc à la maison ces logiques scolaires de pédagogisation de l'ensemble des échanges et des activités et d'occupation permanente des enfants. Pendant longtemps, lorsque son entourage familial, les autres parents d'élèves ou les enseignants de Maya lui faisaient des remarques sur l'éveil ou la vivacité intellectuelle de sa fille, Mme Relave répondait que « *c'est normal* », que cela tient au fait qu'elle « [elle] [est] *sur son dos depuis qu'elle est née* ». Elle expliquait que « *comme jusqu'aux 3 ans de [s]a fille, [elle] ne travaillai[t] pas, [elle] avai[t] que ça à faire de [s]es journées que de [s]'occuper de Maya* », « *de l'emmener à l'éveil à la musique, à la gym, à des cours d'initiation à l'anglais* ». Elle argumentait que « *comme elle passait ses journées en tête à tête avec elle* » et qu'« *il fallait bien qu'[elle] parle à quelqu'un* », « [elle] *parlai[t] beaucoup à [sa fille]* » et que comme « [elle] *passai[t] son temps avec [s]a fille* », elle avait tendance à « *choisir des activités qui [l]'intéresse* », qui permettaient « *d'occuper intelligemment [leur] temps* » comme regarder « *C'est pas Sorcier plutôt que Les lapins Crétins* ». Elle insistait sur le fait que contrairement à d'autres enfants, sa fille n'était pas chez la nounou, alors qu'« [elle] *[s]e rend bien compte, depuis qu'[elle] [est] [elle-même] assistante maternelle qu'[elle] [a] pas le temps de faire avec les enfants qu'[elle] garde tout ce qu'[elle] faisai[t] avec [s]a fille.* » Depuis qu'elle sait sa fille HPI, et qu'elle pense que sa fille a hérité d'elle de son HPI, elle est toutefois désormais convaincue qu'« [elle] [était] *sur le dos de [s]a fille depuis qu'elle est née* » et que sa « *sollicitation excessive* » à fonctionner sur elle à cause de leur spécificité cognitive. La plupart des parents rencontrés laissent sous-entendre ou revendiquent clairement pendant l'entretien que s'ils soumettent leurs enfants à un *régime culturel* aussi *intensif* c'est parce que ce sont ces derniers qui le leur réclament ou encore parce qu'ils ont compris avec la catégorisation de leurs enfants comme étant « intellectuellement précoces » qu'ils ont « soif » de connaissances et d'activités intellectuelles, culturelles et éducatives et « besoin » d'être « en permanence stimulés » pour être « bien dans leur peau », « heureux », « épanouis ». Mme Vettard affirme que si ses fils ont beaucoup possédé « *de jeux à dimension éducative* » « *des jeux d'éveil* » « *des jeux d'expériences, de chimie* » c'est seulement « *parce que ça les intéresse énormément* » « *à leur demande* » et non pas parce qu'elle préférerait ce type de loisirs. En effet, selon elle « *les jeux d'éveil, quand ce n'est pas commandé, quand les enfants les demandent pas, ça marche rarement bien* ». Mme Lacroix déclare qu'elle a rapidement cherché à « *alimenter* » Pierre parce qu'elle a vite « *perçu* » que Pierre « *était curieux* » « *avait envie d'apprendre* » et « *que c'était un enfant à qui il fallait amener de l'eau au moulin* ». Ce que nous venons de voir du travail *systématiquement, intentionnellement* et *consciencieusement* mis en œuvre par les parents pour moduler les dispositions culturelles de leurs enfants met déjà en doute cette (re)présentation par les parents rencontrés de leur investissement culturel comme largement *désintéressé* et comme *relativement* étranger à l'*insatiabilité culturelle* de leurs enfants. Tout comme le fait qu'ils n'ont pas attendu que ces derniers soient en âge d'exprimer des goûts ou des envies pour des loisirs

particuliers, et, *a fortiori*, qu'ils soient catégorisés comme « intellectuellement précoces », pour mettre en place une *éducation de tous les instants et de tous les lieux*. En effet, les activités et les échanges culturels et éducatifs ont commencé dès bébé et ont toujours été présents dans la vie des EIP. La psychologue ayant « détecté » la « précocité intellectuelle » de Clara avait d'ailleurs « reproché » à M. Turain et Mme Vidal de déjà « *trop vouloir lui apprendre des choses en dehors de l'école* », « *de pas laisser suffisamment d'espace de jeu* » « *de ne pas lui laisser de place d'enfant* ». Et d'avoir instauré une situation où elle « *s'ennuie en classe* » et donc ils « *compensent* » en lui « *donnant plein de nourriture intellectuelle à côté* » alors que « *ça devrait être l'inverse* », « *elle devrait bûcher, bûcher en classe. Et s'amuser en dehors.* » À l'analyse, il apparaît que la catégorisation des enfants comme « surdoués » a ainsi davantage renforcé les pratiques des parents à l'égard des loisirs de leurs enfants qu'il en a généré de nouvelles. Et ce de la même manière qu'elle a accentué l'important investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants. Ce qui invite à conclure que si les parents de HPI se tournent vers la catégorisation de « précocité intellectuelle » (puis l'investissent) c'est parce que, eux qui aspirent pour leurs enfants à une « *excellence* » *culturelle et intellectuelle*, tout en ayant intériorisé de fortes dispositions pour la culture, y trouvent (aussi) non seulement une légitimation de *l'emprise* qu'ils exercent sur la vie culturelle de leurs enfants, mais un encouragement à poursuivre voire à accentuer celle-ci. Et ce alors qu'ils *poussent tellement loin l'emprise* sur les loisirs de leurs enfants et la *systématisation des activités et des échanges éducatifs* que cela entre en contradiction avec cette norme éducative contemporaine d'individualisation de l'enfant selon laquelle ils devraient respecter et faire advenir les intérêts, les goûts, le caractère « intrinsèque » de leurs enfants et non pas leur « imposer » leur choix, s'adonner à une sorte de « dressage culturel » (*a fortiori* de manière autoritaire) pour correspondre au modèle de l'enfant culturellement performant valorisés par la société. Norme éducative dont ils sont aussi porteurs, comme en atteste la manière dont ils s'emparent de la moindre curiosité ou compétences culturelles exprimées par leurs enfants qu'ils cherchent à faire advenir ou consolider. Cette figure de l'enfant HPI leur permet de (se) justifier leur fort investissement dans la vie culturelle de leurs enfants en montrant qu'ils respectent au contraire cette rhétorique d'épanouissement puisqu'ils ne font que s'adapter au caractère de leurs enfants « boulimiques » de connaissances et d'activités culturelles. Elle leur permet donc de dévoiler, notamment pendant les entretiens, leur intense investissement éducatif sans embarras ni retenus, et ce, contrairement à ce à quoi on aurait pu s'attendre.

Chapitre 7

Une perception et une prise en charge des « difficultés » sources de privilèges éducatifs

Tous les parents rencontrés évoquent des difficultés pour leurs enfants et, souvent, leur perception de difficultés, réelles ou potentielles, chez leurs enfants a contribué à ce qu'ils soumettent ces derniers au test de QI conduisant à leur catégorisation comme HPI (Chapitre 1). Cela n'a rien de surprenant puisque, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre de la thèse, les « surdoués » sont décrits comme des enfants qui rencontreraient, en dépit de leur « grande intelligence », de grandes difficultés notamment à l'école. Ce qui est plus étonnant en revanche, c'est l'affirmation constante de problèmes pour leurs enfants, cette reconnaissance dans cette figure de l'enfant HPI « plus vulnérable », alors qu'ils admettent qu'ils sont plutôt de « bons » élèves, ce que confirment leurs résultats scolaires comme les filières auxquelles ils accèdent. On peut dès lors s'interroger sur ce discours sur les difficultés des parents de HPI et sur leurs perceptions de problèmes chez leurs enfants : n'ont-ils pas tendance à concevoir et conclure *rapidement et facilement* leurs enfants comme en « difficulté » ? Et notamment comme étant en « difficulté » scolaire ? Quand, pourquoi et comment parlent-ils de « difficultés » ? En effet, si l'essor de l'importance de la scolarité dans les destins des individus ou encore la vulgarisation de la recherche en psychologie de l'enfant font qu'aujourd'hui tous les parents s'inquiètent que leurs enfants soient confrontés à des problèmes, notamment à l'école, reste que d'une famille à l'autre, un problème ne signifie et ne recouvre pas la même chose et ne va pas être présenté de la même manière selon les représentations, les attentes, le rapport à l'école, aux facultés cognitives, etc., des parents. La façon de concevoir ou d'appréhender les difficultés rencontrées par ses enfants est, au même titre que la manière de percevoir ou d'appréhender la maladie, un symptôme de maladie ou la médecine, un élément socialement déterminé, puisqu'intériorisé de la socialisation¹. Or, ce qui est perçu par les parents de « surdoués » comme étant une « difficulté » (et une « difficulté » nécessitant qu'ils s'inquiètent et se mobilisent), l'empressement avec lequel ils repèrent et parlent de « problème », la manière dont ils interprètent (ou expliquent) une « difficulté », le discours qu'ils tiennent dessus, etc. peuvent avoir d'importantes conséquences sur le parcours de leurs enfants et notamment leur parcours scolaire. Ne serait-ce que parce que cela joue sur la mise en œuvre ou non de remédiations, sur le type de remédiations, la manière ou la vitesse avec laquelle ces remédiations sont mises en œuvre pour en venir à bout, mais encore la survenue de la catégorisation de « précocité intellectuelle ». Parce que ce que font les parents de « surdoués » des « difficultés » qu'ils perçoivent chez leurs enfants constitue un élément important et éclairant de la socialisation familiale des EIP et donc de leur excellence intellectuelle et culturelle, il est donc important d'y consacrer un chapitre.

¹ Jérémy Geeraert et Élisabeth Rivollier, « L'accès aux soins des personnes en situation de précarité », *Soins*, n°790, 2014, p. 14-18.

I. Une attention considérable aux « difficultés »

1. Conclure vite et aisément à la présence de « difficulté » (scolaire)

Il est très compliqué d'objectiver la « gravité » des « difficultés » rencontrées par les HPI sur la base des seules déclarations de leurs parents pendant les entretiens. Toutefois, dans les familles de « surdoués », si ce sont des enfants « non scolaires », mais loin d'être en « échec » scolaire qui se retrouvent catégorisé de HPI, si la part d'EIP en « grande difficulté » scolaire fait l'objet d'une surreprésentation, comme nous l'avons vu au chapitre 1, c'est en raison de la manière dont les parents constituent en « difficultés » le moindre signe (scolaire). *Ne laissant rien au hasard*, ils s'inquiètent de situations que d'autres pourraient juger peu importantes, ne nécessitant en tout cas pas de remédiation et donc d'être considérées comme de vraies difficultés. Par exemple, parce qu'elles concernent des matières scolaires jugées secondaires (comme le sport, la musique, l'EPS), ou des aspects fréquemment jugés mineurs de la scolarité (comme la participation en classe). M. et Mme Riva se sont préoccupés des moindres performances en EPS, et surtout en vélo et en badminton de leur fille Fanny. Ils se sont aussi inquiétés quand cette dernière est rentrée un jour du collège en disant qu'elle ne participerait plus en cours de français craignant sa professeure « *trop sévère* ».

Les parents rencontrés parlent par ailleurs de « difficulté » pour des « problèmes » rencontrés par leurs enfants qui ne se sont pas (encore) traduits par de « mauvaises » notes ou appréciations, qui n'ont pas été signalés par des enseignants voire été remarqués par ceux-ci. Mme Lacroix s'est inquiétée pendant longtemps que, du fait qu'il a sauté la grande section de maternelle, Pierre « *n'ait pas appris à dessiner correctement les lettres* » et du fait « *que ça le ralentissait* », et ce alors même qu'aucun enseignant ne lui a jamais fait cas de ce « problème », et que cela semble n'avoir jamais nui aux performances scolaires de son fils. Les parents de HPI perçoivent comme « difficultés » des « soucis » qui non seulement n'ont sur le moment aucune conséquence scolaire, mais qui demeurent souvent dans le temps sans complication sur la scolarité des enfants. Fanny Riva est catégorisée « intellectuellement précoce » au CE2 à l'âge de 8 ans parce que sa mère se préoccupe très fortement de « *sa lenteur dans l'écriture* ». Mais également de l'avoir entendu dire une fois à sa sœur que « *quand elle s'ennuie en classe, elle regarde les affiches sur les murs* » et « *s'invente des histoires* », qu'un jour alors qu'elle lui avait fait la remarque d'une erreur sur ses devoirs elle « *avait pleuré pendant des heures* », mais surtout qu'elle s'était mise à pleurer un matin pour ne pas aller à l'école disant qu'elle « *avait peur* » de sa maîtresse. Mme Riva qui connaît la figure de l'enfant « surdoué », à laquelle des proches ont déjà suggéré que Fanny peut être « à haut potentiel », prend rendez-vous pour un test de QI chez une psychologue spécialisée dans la « précocité ». Elle fait ensuite suivre Fanny pendant quelques séances par cette psychologue pour que sa fille « *comprenne et accepte sa différence* », apprenne à « *mieux gérer ses émotions* ». Elle est en effet désormais persuadée depuis ses lectures sur le « surdouement » que les rêvasseries en classe de Fanny et sa peur d'aller à l'école s'expliquent par son « *hypersensibilité* » causée par son HPI. Elle se félicite à plusieurs reprises pendant l'entretien d'avoir « *pris les choses à temps* » pour sa fille, d'avoir su réagir et éviter la « *catastrophe* », en faisant « diagnostiquer » sa « précocité » et en la faisant suivre quelques séances par la psychologue. Elle et son mari sont convaincus que Fanny a de « *la chance* » d'aller bien. Pourtant, de l'aveu de Mme Riva, avant sa catégorisation comme

EIP, au moment de ses « difficultés » au CE2, ses résultats scolaires étaient « bons ». Ses instituteurs n'avaient par ailleurs eu de cesse de les rassurer sur sa « lenteur ». En 6^e au moment de l'entretien, Fanny est alors une des meilleures élèves de sa classe. Elle a selon M. et Mme Riva « zéro lacune ».

Mme Riva. *Heureusement. Parce que moi je me disais la lenteur depuis un moment. À chaque fois qu'on voyait la maîtresse, chaque année, on disait « Elle est lente quand même ». « Oui, mais ça va se mettre en place » tout ça. « Oui, bah dis donc ! » C'est facile à dire, mais on en a bavé !*

M. Riva. *Oui et puis moins j'étais sensible au sujet parce que j'ai toujours été lent aussi. Jusqu'à la fac, j'ai jamais pu terminer un cours, j'ai jamais eu un cours complet. Ça me parlait.*
Mme Riva. *Et puis on était tellement dans le trip depuis des années « Fanny, c'est tout son père ». Bruno, il est lent donc Fanny elle est lente et voilà. Et non ! Bruno, il était lent, mais il a pas été aidé, il a pas pu changer. OK, maintenant il est adulte, il peut se dépatouiller avec ça. Fanny, elle est encore jeune. Si y'a quelque chose à faire, c'est maintenant et il faut arriver à le faire.*

[...]

Mme Riva. *Les maîtresses elles me disaient « Elle est lente, mais elle accélérera ». Mais tant que c'était les petites classes, ça allait. Et au CE2, c'était peut-être une maîtresse un peu plus pepsy, un peu plus voilà... et là du coup ça a plus été. Mais heureusement parce qu'on a eu du coup toute la fin du primaire pour qu'elle accélère et là voilà, elle va bien.*

Enquêtrice. *Mais du coup concrètement qu'est-ce qui allait pas ?*

Mme Riva. *Eh ben elle finissait pas... Alors à l'époque ils mettaient pas encore des notes à l'époque. CP, CE1, CE2. C'était plus des appréciations jusque-là. Donc c'était bien généralement, c'était bien. Et puis les instits quand ils l'interrogeaient il voyait bien qu'elle avait toujours compris, et qu'elle avait toujours la bonne réponse, et cetera. Mais après, voilà quoi, lente pour faire les choses. Elle finissait pas. Donc c'était pas vraiment des difficultés, mais nous on s'inquiétait parce qu'on se disait « Mince, petit à petit... ». Et puis le temps d'écriture... Houlala ! Elle commence à écrire, elle pense à autre chose et puis « Oh, il faut que je revienne à ce que je fais ». Voilà !*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Les parents de « surdoués » parlent parfois de « difficultés » alors même que cela est contesté non seulement par les résultats scolaires de leurs enfants, mais aussi par les enseignants ou des professionnels médico-psychologiques auxquels ils évoquent ces « difficultés ». Mme Gilbert « s'inquiète beaucoup » pour la scolarité de sa cadette Emma qu'elle trouve lente. Même si chacun de ses enseignants de primaire et ses enseignants de collège ne cesse de la rassurer sur le sujet.

Mme Gilbert. *Je m'étais inquiétée en fin d'année dernière pour le passage en 6e et le maître m'avait dit « Ne vous inquiétez pas ! Les exercices elle les finit pas souvent, mais elle a compris la notion. Et puis elle est paradoxale parce qu'elle est toujours à la traîne, mais elle a toujours compris avant les autres. » Quand elle avait 5 ans et demi, qu'elle était au CP, son enseignante m'avait dit « Avant les vacances de Pâques, on a testé tous les élèves en vitesse de lecture. Des 2 classes de CP, c'est la plus rapide. Donc, ne vous inquiétez pas. » Mais je suis restée très inquiète quand même. En CM1-CM2, c'était un maître très cadrant. Moi j'ai bien apprécié.*

Très bienveillant et très cadrant. Parce qu'elle est un peu fouillis. Et il m'a beaucoup rassuré. J'ai lui disais « Moi j'm'inquiète un peu pour la sixième. Parce que à l'école ça marche, mais en 6^e ... » Et y'a pas de problème. Je suis allée à la réunion parent-prof de 6^e ils m'ont dit « Il y a pas de soucis. Elle est très motivée. Elle est pas lente. Elle participe beaucoup. » Apparemment en classe elle est pas lente. [...] On a toujours essayé de la faire accélérer. Mais on n'y arrive pas. On n'y arrive pas parce que c'est vraiment son tempérament. Elle est vraiment contemplative. Elle voit tout ce qu'il se passe autour d'elle, elle s'intéresse à tout, elle aime rêvasser, elle est beaucoup dans l'imaginaire. [...] C'est vraiment une enfant à 100 %. Elle est même un petit peu bébé. C'est la petite dernière. Mais à l'école apparemment... Bon ils disent bien « On voit bien que c'est une petite pitchoune. Mais elle est très scolaire. » Depuis le CE1, ils ne la voient pas lente comme nous on la voit lente. C'est vraiment son tempérament. Une épreuve du WISC comme le Code, elle est capable d'avoir 18. Elle est super rapide. Mais quand elle a besoin. Dans sa vie de tous les jours, elle est à 2. [Rires]

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e. Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Mme Dumont se préoccupe fortement du fait que, à partir de la 4^e, son fils Joannis, qui a toujours eu « *des petits soucis* » en orthographe, conjugaison, grammaire et en graphisme, rencontre des problèmes en rédaction bien que ses résultats scolaires demeurent « bons ». Quelques années auparavant, l'institutrice de CP de sa fille Sixtine ayant dit en réunion de début d'année que « *normalement les enfants savent lire à Noël* », elle s'est également beaucoup souciée de constater que cela n'était pas le cas pour sa fille. Au point de prendre rendez-vous avec l'institutrice dès la reprise de l'école en janvier. Elle est demeurée inquiète jusqu'à ce que sa fille maîtrise la lecture à Pâques, et ce bien que cette enseignante l'ait beaucoup rassuré lors du rendez-vous de janvier. Elle fait ensuite suivre Sixtine par une orthophoniste pendant deux ans parce que « *qu'elle faisait énormément de fautes, que elle comprenait pas c'qu'elle lisait...* » alors même que les enseignants n'avaient jamais signalé de problème et que le bilan orthophoniste réalisé en première séance conclut à un « petit » retard de lecture de 6 mois de Sixtine, mais pas à une dyslexie (qui se diagnostique à partir d'un retard de lecture de 18 mois). Elle reproche pendant l'entretien aux enseignants de ne pas suffisamment se préoccuper des difficultés rencontrées par les élèves.

Enquêtrice. Et ces difficultés en français, c'est quelque chose que les enseignants vous signalaient ?

Mme Dumont. Non parce que les enseignants ne signalent plus rien maintenant ! « Tout est bien. Tout va bien. Ne vous inquiétez pas, tout se résout ! » Voilà. C'était ça... L'enseignante du CP, elle passait son temps à me dire « Ne vous inquiétez pas, Sixtine elle sait plein de choses par ailleurs. Ne vous inquiétez pas, Sixtine elle sait plein de choses par ailleurs. »

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Autres indices que les « surdoués » ne sont objectivement pas autant en « difficultés » que semblent le dire ou le penser leurs parents, nous constatons à travers notre enquête que les

« problèmes » rencontrés par les enfants enquêtés ne donnent pas systématiquement lieu à une prise en charge thérapeutique. Et que, quand c'est le cas, il s'agit souvent d'une prise en charge assez légère qui se limite à quelques séances chez un psychologue, un orthophoniste, un psychomotricien, un graphothérapeute, etc. Ces « problèmes » débouchent très rarement sur des catégorisations médico-psychologiques de dyslexie, dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie, hyperactivité, etc., pourtant de plus en plus courantes². À la suite de la visite médicale réalisée en maternelle où Paul avait eu un comportement « *un peu provocateur* », le médecin scolaire conseille à Mme Maconnet de conduire son fils dans un centre médico-psychologique. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, cet événement fera fortement douter cette dernière « *de [s]es capacités à être une bonne mère* ». Très préoccupée que son fils puisse rencontrer des « difficultés » de comportement qu'elle n'aurait pas vu, mais aussi par les remarques des enseignantes sur le fait que Paul « *accrochait les mots* » et n'était pas « *très agile* » lors des exercices physiques réalisés en classe, elle se précipite pour prendre rendez-vous au CMP. Elle vivra alors très mal la période d'attente de la consultation, passant notamment beaucoup de temps à pleurer. Pourtant le pédopsychiatre vu au CMP conclura que Paul « *va bien* », « *n'a pas de problèmes* », « *au contraire, il est très intelligent* ».

Si nous pouvons relativiser les « difficultés » rencontrées par la plupart des EIP c'est encore parce que, malgré le discours globalement anxiogène que les spécialistes du HPI tiennent sur les « surdoués », l'attitude de certains montre qu'ils ne s'attendent en réalité pas à ce que ces derniers soient confrontés à des problématiques « lourdes ». Mme Roche a ainsi eu du mal à ce qu'un psychologue accepte de vérifier que sa fille Lola était « précoce », plusieurs s'étant montrés sceptiques devant ses « difficultés » comportementales et scolaires qui font planer chaque année sur elle la menace du redoublement. Certains parents rencontrés en viennent même à relativiser le discours dominant sur la « précocité intellectuelle » comme synonyme de « grandes difficultés » :

Enquêtrice. *Avant que votre fils ait été diagnostiqué, vous connaissiez déjà la précocité ?*

Mme Rabelin. *Oui, j'en avais un peu entendu parler. À la télé, des reportages. Mais bon, c'est toujours très caricatural ce qu'on voit à la télé. [...] Et puis on s'y retrouve pas forcément. Parce que souvent on veut vous montrer que c'est des enfants en difficulté. Mais bon Maxence, mis à part pour des problèmes de comportement, n'est pas forcément en difficulté. Il est pas « dys » quelque chose, voilà. [...]*

Enquêtrice. *Vous vous êtes informés sur la précocité ?*

Mme Rabelin. *Oui. Parce que moi, quand je rencontre un problème dans la vie, même si c'est pas vraiment un problème, j'ai besoin d'intellectualiser. Donc à chaque fois que je rencontre une difficulté, quelle qu'elle soit, je me passe tous les bouquins qui existent dessus ! [Rires] Donc oui, j'ai lu des choses. Et je me suis pas toujours retrouvée dedans. Euh... Après y'a un moment, souvent ça me fait ça, je lis, je lis, je lis et puis à un moment je me dis « Maintenant, on prend du recul. C'est pas pathologique ! ». Il faut sortir de... À trop en parler, on en fait quelque chose de pathologique.*

² Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014.

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Rappelons enfin que les familles de « surdoués » correspondent rarement au profil sociologique des familles confrontées aux « difficultés » (scolaires) les plus importantes. Elles détiennent très souvent des capitaux scolaires conséquents. Par ailleurs, contrairement à ce qu'observe Gaële Henri-Panabière dans les familles de milieux favorisés ayant des enfants en difficultés scolaires, dans les familles de HPI les parents qui n'ont pas obtenu les titres scolaires qu'ils escomptaient ou qui ont (en raison de cela ou non) repris des études ont rarement rencontré d'importantes difficultés de type cognitif durant leur formation scolaire initiale. Les trajectoires détaillées au chapitre 4 montrent en effet que la plupart de ces derniers attribuent leur scolarité initiale trop courte à leurs yeux à leur manque d'investissement scolaire (et blâment souvent le manque d'encouragement de la part de leurs propres parents derrière cela). Nous avons vu au chapitre 6 qu'en raison de cela, ces derniers étaient soucieux de transmettre le goût de l'effort (scolaire) à leurs enfants. Nous avons vu au chapitre 4 également que la méfiance et la défiance éprouvées par les parents rencontrés envers l'école sont toujours contrebalancées par une croyance forte dans l'importance et la valeur de la scolarisation. Ces derniers sont donc moins susceptibles que dans les familles analysées par Gaële Henri-Panabière de transmettre involontairement à leurs enfants leurs propres difficultés face aux apprentissages et aux comportements scolaires, un rapport tendu aux savoirs scolaires ou une méfiance envers l'école. Ils sont en effet également moins susceptibles de relativiser ou de laisser passer les « difficultés » rencontrées par leurs enfants et ses conséquences scolaires (dont le redoublement) auxquelles ils auraient eux-mêmes été confrontés³.

On remarquera, au vu des exemples développés ci-dessus, que les parents de HPI se pressent d'abord pour constituer en « difficultés » des « soucis » d'ordre scolaires rencontrés par leurs enfants. Même si, en adéquation totale avec la manière dont sont décrits les EIP par les professionnels de la « précocité intellectuelle », certains d'entre eux mettent parfois en avant l'« hypersensibilité » de leurs enfants ou encore leurs « difficultés » à s'entendre avec leurs camarades de classe et à se faire des amis, ils insistent surtout sur et s'inquiètent d'abord des « problèmes » rencontrés par leurs enfants dans leur scolarité. Dans quasi toutes les familles rencontrées, le test de QI ayant « révélé » la « précocité intellectuelle » des enfants est survenu en lien avec des problématiques scolaires. Mme Riva a aussi rencontré « *depuis toujours* » des « *petits soucis de relations* » avec sa fille Fanny qui fait des « *crises* » c'est-à-dire est capable de se murer dans le silence ou de pleurer à chaudes larmes pendant plusieurs heures tout en refusant de faire le moindre mouvement quand elle la dispute. Elle explique toutefois pendant des années n'avoir pas l'idée de « *demandeur de l'aide* » « *bêtement* », parce que les « *problèmes survenaient à la maison* » et qu'elle pensait qu'ils venaient d'elle. Jusqu'à ce que Fanny se mette à avoir au CE2 des « difficultés » (décrites ci-dessus) à l'école.

³ Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, op. cit., p. 77-83.

2. Une sensibilité aux « difficultés » accrue intensifiée par la catégorisation de « précocité intellectuelle »

Non seulement les parents rencontrés dressent des portraits de leurs enfants plutôt conformes à l'image du « surdoué » « vulnérable » véhiculée par les spécialistes des EIP, mais les « difficultés » qu'ils mettent en avant chez leurs enfants sont « typiques » de celles mises en avant par ces spécialistes. On peut alors y voir l'influence des discours scientifiques et de vulgarisation scientifique sur la « précocité intellectuelle » dont ils prennent massivement connaissance, à la fois sur leur perception de leurs enfants et la manière dont ils les décrivent. Nous avons vu dans le chapitre 4 qu'au fur et à mesure qu'ils découvrent des descriptions de HPI, ils se mettent souvent à voir dans certains événements passés ou présents de la vie de leurs enfants ou dans certains de leurs traits, des conséquences et donc des preuves de leur HPI. Ils se mettent notamment à y voir des signes et des illustrations des « difficultés » qu'engendrerait la « précocité intellectuelle ». Sa prise d'information sur la « précocité » à la suite de la catégorisation de sa fille comme EIP a ainsi conduit Mme Bertin à penser *a posteriori* que si sa fille « *avait mal au ventre tout le temps* » quand il fallait aller à l'école en maternelle et au primaire, si depuis le collège elle se plaint de ne pas aimer l'école, c'est parce qu'elle s'y « *ennuyait* » du fait de son HPI. Et que si, malgré cela, elle a toujours eu de « *très bons* » résultats scolaires, a toujours été une « *élève modèle* » sans pour autant avoir témoigné d'avance particulière (sans notamment avoir su lire avant les autres) c'est parce que comme beaucoup de filles « précoces », elle s'est « *suradaptée pendant des années* » c'est-à-dire s'est « *fondue dans le moule* », mise au niveau de ses camarades, notamment pour ne pas passer pour « *l'intello de la classe* ». Preuve de cela selon Mme Bertin, Marine qui était souvent malade et absente pendant de longues périodes de l'école, n'avait jamais de lacune et était même « *plus performante* » quand elle revenait à l'école. Cette *relecture* du parcours scolaire de Marine fait alors regretter à Mme Bertin *a posteriori* de ne pas lui avoir fait sauter de classe ou de ne pas l'avoir scolarisée dans une école Montessori pensant que cela lui aurait évité l'ennui. On peut parler de « psychologisation du regard parental⁴ » dans les familles de « surdoués », dire que les parents de HPI *réinterprètent* le passé de leurs enfants sous l'angle de la « précocité » puisque leur prise de connaissance des théories sur les « surdoués » les a souvent conduits à percevoir dans certaines « difficultés » qu'ils percevaient chez leurs enfants des conséquences de leur HPI. Mais également puisque cette prise d'information les a souvent encouragés à percevoir dans certains événements, passés ou présents de la vie de leurs enfants, dans certains de leurs traits, de *nouvelles* « difficultés », ou de *nouveaux* « signes » de « difficultés » liées à la « précocité intellectuelle », là où ils n'en voyaient pas auparavant. Après s'être massivement renseignée sur la « précocité intellectuelle » à la suite de la catégorisation comme « surdoué » de son fils Joannis, Mme Dumont commence à se demander si sa fille aînée Sixtine n'est pas « *très calme* » en classe parce qu'elle fait partie (elle aussi) de ces filles EIP « *très effacées* » qui ont tendance à « *se refréner* » « *pour ne pas se faire remarquer* » et donc à ne pas être aussi « *bonne* » en classe qu'elle le pourrait. Autrement dit, elle se met à voir dans le comportement de sa fille, qui était au départ à ses yeux positif en comparaison de l'agitation de son frère, la

⁴ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 270.

marque d'une posture qui nuit à sa scolarité. Elle décide donc de vérifier si elle aussi est HPI et c'est ainsi que Sixtine se retrouve à passer un test de QI au CM1, à l'âge de 9 ans. Cet exemple montre que les parents de « surdoués » peuvent se mettre à percevoir de *nouveaux* « signes » de « difficultés » ou de *nouvelles* « difficultés » liées à la « précocité intellectuelle » chez leur premier enfant ayant été catégorisé comme HPI, mais aussi chez leurs autres enfants, voire chez eux-mêmes. Mais aussi que beaucoup décident de faire évaluer le QI de leurs autres enfants, voire décident de passer eux-mêmes un test d'« intelligence » dans l'optique de confirmer qu'ils ou que leurs enfants sont bien concernés par les « problèmes » du HPI. Pendant les entretiens, ces parents ne disent bien évidemment pas qu'ils se sont mis, après leur prise d'information sur la « précocité intellectuelle », à *changer de perception a posteriori* sur les comportements ou dispositions de leurs enfants. Ils expliquent plutôt que la catégorisation de « précocité » de leurs enfants et la prise d'information sur la « précocité » leur a *enfin* permis de voir des « difficultés » de leurs enfants qui étaient là, mais qu'ils n'avaient pas perçus, de mieux connaître et comprendre leurs enfants, qui ils *sont par essence*, leur « vraie nature ». Ils parlent donc plutôt de *révélation*. Quoi qu'il en soit, la prise de connaissance par les parents de « surdoué » de la littérature profane et savante sur la « précocité » intellectuelle les a (davantage) inquiétés⁵. Non seulement elle leur a fait percevoir de nouvelles « difficultés », mais elle a pu les convaincre que leurs enfants risquent très fortement de rencontrer plus tard des « problèmes ». Autrement dit, parce qu'elle les a conduits à anticiper certaines « difficultés ».

Mme Duval. *Je suis inquiète parce que je sais qu'au niveau du collège ça va être beaucoup plus compliqué à gérer la précocité. Puisque tout est fonction de l'adulte, le problème va se trouver multiplié par le nombre de matières et de professeurs... Et euh... On va arriver dans des structures beaucoup plus importantes au collège et donc voilà... Je suis inquiète. Je suis pas morte de trouille, mais... Je sais que déjà je vais devoir aller discuter avec les enseignants, avec les profs, ça, c'est certain ! Après si il arrive à... Si j'ai bien compris, ce qui est difficile pour ces enfants-là, au niveau du collège, c'est... Parce qu'en primaire, on demande d'apprendre et de restituer. Après plus ça va, plus on demande d'apprendre et de réfléchir, de connecter les..., d'approfondir, et cetera. D'un côté, c'est plus intéressant, de l'autre côté, ça demande des efforts plus importants. Et dans le cadre des enfants précoces, je sais que ça peut être compliqué ! Et donc là-dessus, il faudra être vigilant... Il faudra continuer à l'accompagner et à le soutenir !*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Si l'on peut parler d'une disposition des parents d'EIP à voir et à parler de « difficultés » c'est donc aussi parce qu'ils perçoivent souvent des « difficultés », réelles ou potentielles, chez leurs enfants là où ils n'en percevaient pas auparavant et dans des situations qui ne leur posaient pas problème.

Le discours anxiogène des « spécialistes » du HPI sur les « difficultés » que rencontreraient spécifiquement les EIP a convaincu les parents de « surdoués » que leurs enfants avaient été, étaient ou allaient être confrontés à certaines « difficultés » particulières. Est-ce

⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence, op. cit.*, p. 258.

celui-ci qui explique également leur disposition à percevoir fréquemment des « difficultés » chez leurs enfants ? Nous avons vu que les parents n'ont pas attendu que la catégorisation de « précocité intellectuelle » survienne dans leur vie pour s'inquiéter fortement pour leurs enfants. On ne sera donc pas étonné qu'ils n'aient pas attendu cette catégorisation pour constituer leurs enfants en individus menacés par des « difficultés ». Les récits des événements ayant conduit à la catégorisation des enfants comme EIP montrent que celle-ci est souvent survenue en lien avec des « difficultés » scolaires qui n'avaient pas (encore) de conséquences scolaires, des « difficultés » minimisées non seulement par les résultats scolaires de leurs enfants, mais aussi par des professionnels médico-psychologiques ou des enseignants. Plusieurs parents reprochent d'ailleurs à l'école de n'avoir pas su voir que leurs enfants étaient « précoces » ou, au moins, rencontraient certaines « difficultés » liées à leur HPI. La catégorisation de « précocité » atteste et renforce donc davantage qu'elle n'engendre la sensibilité des parents de « surdoués » au moindre « problème » rencontré par leurs enfants. C'est d'ailleurs parce que les parents sont initialement à l'affût du moindre signe de « difficulté » qu'ils ont probablement été séduits par l'outil psychométrique « capable » de mettre en évidence des « difficultés ». Et c'est parce que cette figure de l'enfant « surdoué » plus « vulnérable » que les autres légitime leur disposition à voir des « difficultés » partout, tout le temps qu'ils ont été attirés par celle-ci. Ce d'autant plus que cette figure est suffisamment floue (les EIP étant décrits comme rencontrant des « difficultés » scolaires sans être étroitement associés à des « difficultés » bien précises) pour qu'ils puissent facilement y reconnaître leurs enfants. Et que cette figure, bien qu'« inquiétante », est en même temps paradoxalement « rassurante ». Beaucoup de parents rencontrés expriment en entretien à quel point la catégorisation de « précocité » de leurs enfants les a rassurés en venant valider leur sentiment que leurs enfants témoignent bien de particularités, les convaincre que ces derniers ne sont pas les seuls dans cette situation, mais surtout et avant tout en fournissant une explication et donc une justification aux « difficultés » que rencontrent leurs enfants (même si elle ne leur a pas toujours permis d'en venir à bout). Mais également en essentialisant les « problèmes » de leurs enfants. Nous avons vu au chapitre 4 que nombreux sont les parents qui, en lien avec les fortes inquiétudes qu'ils nourrissent à l'égard de leur rôle de père et de mère, ont été rassurés par la catégorisation de « précocité intellectuelle » qui est venue les persuader qu'ils ne sont pas à l'origine des « difficultés » de leurs enfants. Nombreux sont aussi les parents qui ont été rassurés par la catégorisation de « précocité intellectuelle » qui est venue les convaincre que ces derniers non plus ne sont pas responsables des « problèmes » qu'ils rencontrent.

M. Renaud. *Alors moi j'ai un souvenir vague et confus du diagnostic. Mais l'souvenir que je garde de ce moment-là c'est qu'à partir du moment où la psychologue scolaire a mis un mot sur ce que se passait, « C'est un gamin précoce », ça a permis de débloquer le fait que... Elle disait « Si ça se passe pas bien, c'est pas ta faute ! C'est parce que t'as pas la chance de... T'es différent et c'est pour ça que ça se passe pas bien. Mais c'est pas toi qui es méchant, c'est pas toi qui... » Et j'sais que quand on a eu cet élément-là... [...] Le souvenir que j'ai c'est « Si c'est compliqué y'a une raison. » Parce que à un moment donné avec Gaspard on était sur un truc de... On le disait pas comme ça, mais peut-être qu'il le ressentait comme ça. De « T'es méchant ! Tu fais chier ! T'es de mauvaise volonté ! Si ça s'passe pas bien c'est que tu fais pas d'efforts. » Mme Besson. *Oui, c'est ça, manque d'efforts...**

M. Renaud. *Et du coup, j' pense que la psy c'est c' qu' elle nous a fait comprendre c'est que « Non, ta bonne volonté et tes efforts sont pas en cause. Tu dois affronter quelque chose de difficile et t' as pas de chance. Et que nous on est là pour t' aider à affronter ça. »*

Mme Besson. *« C' est peut-être plus difficile pour toi parce que t' as une façon de fonctionner qui fait que... Voilà ! »*

M. Renaud. *« T' es déphasé. T' es décalé. T' es pas dans le moule. C' est pas de bol pour toi. T' en est victime. T' en es pas la cause. Et nous on est là pour t' aider à affronter ça ! » Ça a changé un peu la posture qu' on avait et le type de relation qu' on avait.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d' illettrisme ou d' analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

La figure de l'EIP se révèle intéressante et rassurante pour les parents rencontrés parce qu' elle dédouane les enfants de leurs « difficultés » en renvoyant celle-ci à ce qu' ils sont « *par nature* » et à sa confrontation à un environnement social et à un système scolaire « ordinaire » qui ne seraient pas adaptés à ces enfants « hors-normes »⁶. Comme nous l' avons vu en première partie de thèse, selon les professionnels de la précocité intellectuelle, le problème ne vient pas des enfants eux-mêmes, mais d' une école, d' une société plus générale pas à la hauteur de leurs « facultés exceptionnelles ». La figure de l' enfant « surdoué » donne ainsi des explications plutôt positives aux « difficultés » rencontrées par les enfants. C' est pourquoi, comme on l' a vu au chapitre 1, elle peut éviter le stigmate aux enfants à l' école. Elle donne ainsi des explications plutôt positives aux « difficultés » tout particulièrement pour des parents qui s' inquiètent fortement pour leurs enfants tout en nourrissant d' importantes ambitions à leur égard. Mme Petit fait partie de ses parents qui affirment pendant l' entretien que la catégorisation de son fils comme HPI lui a « *beaucoup apporté* » notamment en « *lui perm[ettant] de comprendre* » que le « *refus* » de son fils de faire certaines choses où il savait « *qu' il allait ne pas être à l' aise* », qu' elle interprétait comme témoignage « *qu' il était fainéant, qu' il voulait pas faire beaucoup d' efforts* » était en fait la conséquence d' une « *peur d' échouer avant de commencer* » elle-même conséquence d' un souci « *de faire bien* », « *que ça soit parfait* » lié à sa « précocité intellectuelle ». Elle explique par exemple désormais le « refus de dessiner » de son fils par le fait que « *son cerveau voit très clairement la perfection de ce qu' il veut faire, mais que c' est pas en adéquation avec ce qu' il peut faire avec sa main. Parce que son cerveau voit plus loin que ce que peut faire son corps d' enfant.* » Autrement dit, le discours des « professionnels » de la « précocité intellectuelle » *apaise* Mme Petit en lui prouvant que le refus de son fils de faire des choses nouvelles n' est pas lié à un « manque » de volonté, d' ambition, mais au contraire la conséquence de son exigence. La figure de l' EIP se révèle intéressante et rassurante pour les parents rencontrés parce que les « surdoués » sont représentés comme devant leurs « difficultés » à des traits caractéristiques plutôt valorisants et « utiles » dans notre société et notamment des « potentialités intellectuelles supérieures ». Cette figure paradoxale de l' enfant « surdoué » explique d' ailleurs que les parents rencontrés en entretien se montrent plus ou moins inquiets pour l' avenir de leurs enfants, mais jamais totalement pessimistes.

⁶ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l' intelligence, op. cit.*, p. 207.

Enquêtrice. *Est-ce que la psychologue vous a dit autre chose sur votre fils dont on n'aurait pas parlé ?*

Mme Petit. *Que c'était des enfants qui appréciaient les belles choses, qui allaient vers des choses bénéfiques pour eux. Et qu'il fallait faire confiance parce que c'est des enfants qui ont des capacités d'adaptation aussi à la hauteur de leur intelligence. Et qu'il fallait que l'on soit confiants. Qu'on arrête de voir ça comme un problème comme... Alors c'est des difficultés que l'on a au quotidien qui sont fatigantes. Mais qui fallait quand même que, si il était bien accompagné pendant le collège, qu'on ait confiance en lui. Qu'on lui fasse vraiment confiance parce que, quelles que soient les épreuves dans lesquelles il allait tomber, il allait pouvoir s'en sortir.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Cette figure de l'enfant HPI finalement pas si péjorative que cela explique également les efforts discursifs des parents pendant l'entretien (et probablement en dehors) pour préserver cette image ambivalente de la « précocité intellectuelle » et surtout cette image de leurs enfants comme étant HPI. Alors que l'on pourrait trouver ces efforts pour donner une image de leurs enfants comme HPI de prime abord surprenants compte tenu des « difficultés » attachées à la « précocité intellectuelle ».

3. Focalisation sur les « difficultés », inquiétudes et sens de l'« excellence »

Comme le laissent déjà sous-entendre les précédentes parties, cette sensibilité exacerbée dont témoignent la plupart des parents d'EIP aux « difficultés » rencontrées par leurs enfants découle (plutôt) de leurs fortes inquiétudes concernant leurs capacités à être de « bons » parents et concernant le « bon » développement et la « réussite » scolaire et sociale de leurs enfants. En même temps que leur attention permanente aux « difficultés » nourrit leurs inquiétudes. En raison de leurs vives inquiétudes éducatives, ils s'informent en effet beaucoup sur la psychologie, le développement et l'éducation de l'enfant, ce qui leur fait prendre connaissance d'un faisceau de difficultés que peuvent rencontrer les enfants et font d'eux des observateurs avertis. Craignant notamment que leurs enfants rencontrent les mêmes « difficultés » auxquels ils ont été eux-mêmes confrontés, ils exercent par ailleurs sur leurs enfants une vigilance constante qui leur permet de percevoir des « difficultés » là où d'autres n'en verraient peut-être pas, ou pas aussi rapidement. Ils s'inquiètent tout particulièrement pour des « difficultés » d'ordre scolaire parce que l'école est le lieu par excellence où les enfants sont confrontés à des normes de compétences et de connaissances qu'ils sont censés avoir acquis à tel ou tel moment dans la vie, et où tout décalage peut faire émerger une crainte d'« anormalité ». Le fait qu'ils constituent le moindre signe en « difficultés » tient aussi au fait qu'ayant pour la plupart connu une certaine « réussite » scolaire et sociale, ils ne sont pas confrontés aux difficultés auxquelles d'autres, notamment beaucoup plus précaires, font régulièrement face. Ils sont donc moins enclins que ces derniers à considérer « secondaires », « de faible gravité » ou « banales » certaines difficultés ou à se « résigner » devant certains problèmes. Enfin et surtout, cette disposition des parents de HPI à percevoir et à parler de « difficulté » chez leurs enfants est à mettre en lien avec les ambitions importantes qu'ils nourrissent à l'égard de leurs enfants. Il est en effet logique qu'ils parlent *rapidement* et facilement de « problèmes », si pour eux une

« difficulté » est ce qui menace une situation d'« excellence » sociale et scolaire. Mme Petit trouve que Sacha a des « problèmes d'orthographe » puisqu'« il ne respecte pas certaines règles élémentaires », « oublie systématiquement de mettre un S ou un point d'interrogation à la fin », alors même qu'elle reconnaît par ailleurs qu'« il est très intuitif. Il sait écrire les mots sans se poser de questions », que « la maîtresse dit qu'il a un bon niveau » et que « quand [elle] voi[t] ses copains qui écrivent... [Elle] [s]e di[t] "C'est bon !" ». Elle estime ainsi que Sacha a des « difficultés » en orthographe puisqu'elle se montre assez exigeante sur ce point, puisqu'elle « trouve que c'est inadmissible les fautes d'orthographe ». Alors que Quentin est en grande section de maternelle, Mme Brally s'inquiète qu'il ait « du mal à se servir de ciseaux, à écrire », que « tout ce qui était graphisme, le dessin, et cetera, c'était une catastrophe ! » bien que « ça n'affolait pas plus que ça que ça les enseignants ».

Mme Brally. *Je disais aux maîtresses « Pourtant il écrit super mal et tout. Il tient ses ciseaux comme... » « Non, non, non, y'a pas de soucis. » On me disait que de toute façon quand ils sont adultes, ils savent tous tenir un ciseau, ils savent tous tenir leurs couverts, donc voilà ! On m'a toujours dit ça.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Elle se soucie plus tard des remarques des enseignantes de Quentin de CP et de CE1 sur son « immaturité émotionnelle », « son côté bébé ». Malgré que « ça n'inquiétait (également) pas du tout ses enseignantes », elle conduit Quentin consulter un psychologue. Mais lorsque Quentin est au CP, ce sont surtout ses « difficultés » à apprendre à lire avec la méthode syllabique qui la « préoccupent énormément ». Même si Quentin apprend à lire « comme tout le monde » au CP, ses « difficultés » pendant un temps à comprendre « que P et A, ça fait PA » sont d'importantes sources de tension à la maison, M. et Mme Brally pensant « qu'il fait exprès », que c'est « un problème de volonté », « que c'est Quentin qui a pas envie et qui veut pas faire. » À son entrée au collège, ce sont cette fois-ci ces « difficultés » « d'organisation », à tenir ses cahiers et ses classeurs et « à suivre une méthode » en mathématiques et plus généralement dans les matières scientifiques, « à dérouler un raisonnement avant de donner le résultat » qui engendrent de vives tensions avec ses parents qui « lui mettaient une pression monstre. » Pourtant, Quentin continue d'avoir la moyenne et ses enseignants se veulent rassurants. Mme Brally tente d'aider elle-même son fils en tapant à l'ordinateur chaque soir tout ce qu'il avait écrit dans la journée. Elle décide surtout de consulter une psychologue au centre médico-psychologique. Cette dernière proposant de vérifier auprès de la psychologue scolaire si Quentin n'est pas « intellectuellement précoce », c'est ainsi que ce dernier se retrouve catégorisé HPI au début de 5^e, à l'âge de 12 ans. Ce qui convainc *a posteriori* Mme Brally que l'ensemble des « difficultés » rencontrées par Quentin depuis le début de sa scolarité ne sont qu'une conséquence de son HPI et du fonctionnement différent qu'il engendre. Fort de cette catégorisation, elle demande et obtient ensuite avec l'appui de cette dernière la mise en place d'un PPRE⁷. Le fait que Mme Brally ait tendance à considérer Quentin comme en « difficulté »

⁷ Programme personnalisé de réussite éducative.

témoigne de sa volonté que rien ne mette en péril l'« excellence » scolaire de son fils. Mais surtout le fait qu'elle se mobilise très fortement à son entrée au collège montre qu'elle se soucie que son fils soit effectivement, sur le moment même, dans la situation d'« excellence » scolaire qu'elle ambitionne pour lui. En effet si Quentin a en 6^e aux alentours de 11 de moyenne générale, cela constitue une baisse assez importante de ses résultats scolaires par rapport à l'école primaire. Au moment de l'entretien, où Mme Brally considère que son fils « *va beaucoup mieux* », ses résultats scolaires sont nettement supérieurs à cela. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'elle ne s'est jamais autant préoccupée du « *manque de travail* » de son fils aîné. En tout cas pas jusqu'à se mobiliser comme pour les « difficultés » de Quentin. Et ce même si cela conduit Thomas à redoubler sa seconde. Semble-t-il puisqu'elle ne voit pas dans ce « manque de travail » de son aîné une « difficulté » menaçant sa « réussite » scolaire qu'elle perçoit dans les « soucis » de Quentin. Probablement parce qu'elle estime avoir elle-même peu travaillé au lycée et que cela ne l'a pas empêché de faire des études et d'accéder à une situation professionnelle plutôt prestigieuse. Mais aussi sans doute puisque ce « manque de travail » ne vient pas mettre le doute sur les aptitudes cognitives de Thomas et donc sa capacité à faire de « grandes » études comme les « difficultés » de raisonnement, d'apprentissage, d'organisation de Quentin le peuvent.

Comme nous l'avons vu dans la précédente partie, Mme Petit trouve dans la « précocité intellectuelle » une explication « satisfaisante » au refus de son fils de faire tout ce qui le met en défaut. Elle lui reproche toutefois toujours, même s'« *il a des bons résultats* », de « *survoler les apprentissages* » et de « *bâcler* » son travail scolaire parfois. Elle continue ainsi de considérer comme étant une « difficulté » de Sacha d'avoir peur de l'échec et ne pas parvenir à dépasser ses situations qui le mettent en difficulté. Elle cherche d'ailleurs à remédier à cela en l'obligeant notamment à continuer des activités qu'il veut arrêter.

Mme Petit. *Il faut être le meilleur, mais sans effort. C'est ça pour moi la grande difficulté de la précocité. Parce que comme les choses elles sont faciles, ils ne font pas d'effort, quand ils doivent faire des efforts ça les intéresse pas.*

Enquêtrice. *Du coup vous avez peur qu'il n'ait pas le goût de l'effort.*

Mme Petit. *Oui. L'escalade, je n'ai pas lâché. Il y est allé jusqu'au bout. Pendant un an. Mais à quel prix ? Quand je discute avec les autres parents « Nous on arrête au bout d'un moment ! Quand il faut le tirer par les bras, et que cela devient du conflit, et cetera on arrête de s'embêter, on n'y va plus ! » « Mais moi je pense que s'engager, aller jusqu'au bout, c'est important ! » « Oui, mais non... Si c'est pour se prendre la tête ! » Et ils ont raison. Ma mère lui a acheté un synthé parce qu'il aime bien. Mais je sens pas que... J'ai l'impression qu'il faut qu'il découvre ce dans quoi il va pouvoir se révéler. Et que ce goût de l'effort il viendra à ce moment-là. Mais peut-être qu'il ne trouvera jamais. Et ça m'inquiète. Le goût de l'effort aussi d'en participer, nous aider à la maison...*

Enquêtrice. *Oui vous me disiez que c'était compliqué...*

Mme Petit. *Mais pour tout ! Il voudrait vivre dans un monde sans contrainte. Mais ça n'existe pas.*

Enquêtrice. *Il faisait de l'escalade. Il ne voulait plus y aller, mais vous avez insisté...*

Mme Petit. *Oui. Oui et puis il se rend compte que se mettre en difficulté... Il ne comprend pas qu'avec un peu d'efforts, quand on passe au-dessus on est fière de soi. Enfin si, je sais qu'il le*

comprend parce que ça lui est arrivé en escalade de le faire. Mais la situation inconfortable dans lequel ça le met... Il ne comprend pas qu'on se mette dans des situations inconfortables dans la vie. Pour en avoir bien discuté avec lui, il ne comprend pas pourquoi il doit subir. Ça lui dépasse totalement. J'ai essayé de lui expliquer que quand on fait de la danse, quand on fait de la guitare, c'est des années de travail en fait. Mais pour lui c'est incompréhensible. Il me dit « OK c'était ton truc ! C'est cool ! Mais pas moi ! » Enfin pour l'instant.

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Les parents rencontrés considèrent ainsi comme « problématiques » des situations qui, au-delà d'éventuellement peser sur le moment sur les résultats scolaires de leurs enfants, peuvent les empêcher d'être sur le long terme dans la situation d'« excellence » qu'ils ambitionnent pour eux. Eux qui expriment le regret que leurs enfants ne travaillent pas assez, ne fassent pas suffisamment d'efforts » et le leur reprochent, eux qui tentent de transmettre un éthos du travail et une morale de l'effort à leurs enfants, considèrent comme « problématique » ce qu'ils perçoivent comme une « difficulté » à travailler et surtout à se dépasser. Y compris quand les résultats scolaires sont « bons ». Baptiste Vettard effectue une psychothérapie parce que sa mère s'inquiète de sa « peur de l'échec » et qu'il a « du mal à affronter tout ce qui était nouveau » (il refuse d'apprendre à nager, a du mal « à affronter la page » dès la maternelle). Mme Duval qui estime que « le plus gros désavantage de la précocité, c'est que pour Corenthin si ça tombe pas tout cuit, si c'est pas facile, il y arrive pas » :

Mme Duval. Quand il a eu l'âge, on a enlevé les petites roues du vélo. Et ben il a jamais réussi à apprendre à faire du vélo sans les petites roues. Il a peur de tomber et il arrive pas à se dépasser, à se surpasser pour apprendre... Et il dit « Mais moi j'm'en fiche j'ai pas besoin de savoir faire du vélo ! » [Petit rire] Alors que son petit frère, à 5 ans, donc au même âge que lui, on lui a enlevé les petites roues jusqu'à ce qu'il sache faire du vélo, eh ben il a essayé. Pendant une semaine, tous les jours, il a sorti son vélo, il a essayé de faire du vélo. Il est tombé, il est remonté sur son vélo, et au bout d'un mois, il savait faire du vélo. Alors que Corenthin non. Voilà, ça, c'est un truc, c'est le plus gros, le plus pénalisant.

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Ainsi, la nature même des « difficultés » qui inquiètent les parents rencontrés découle et témoigne en même temps de leur sens de l'« excellence ». Ils se préoccupent beaucoup qu'il puisse faire défaut à leurs enfants de certaines dispositions indispensables à la « réussite » scolaire. Comme certains précédents exemples le montrent déjà, ils se soucient fortement que leurs enfants soient « lents » à l'école (à écrire, à travailler). Or, comme nous l'avons rappelé en première partie de thèse, à l'école (et en psychologie) être lent (ou en retard) est vu comme problématique et est stigmatisant (là où être rapide ou en avance est valorisant, vu comme indice de facilité). Lorsque la maîtresse de CP de Justine évoque chez cette dernière des lenteurs dans l'écriture qui commencent à la pénaliser (ce qui a pour conséquence qu'elle commence à avoir des 17 alors qu'elle n'avait jusqu'à présent que des 20), Mme Prévost s'empresse d'inscrire sa fille à quelques séances de graphothérapie. Par ailleurs, elle s'inquiète beaucoup lorsqu'à partir du CE2 et surtout au CM1, Justine se met à se plaindre de s'ennuyer à l'école. Se posant la

question de faire sauter le CM2 à sa fille, elle qui connaît la figure de l'enfant « surdoué » décide de prendre rendez-vous chez un psychologue pour savoir si Justine est une EIP. De la même manière, Lucas Lachimet est catégorisé HPI alors qu'il a 13 ans et est en 5^e, sa mère s'inquiétant qu'il « vit une année horrible » en 5^e parce qu'il se plaint de « s'ennuyer vraiment beaucoup » et que sa propre psychologue lui suggère qu'il pourrait être « précoce ». Beaucoup de parents rencontrés se préoccupent ainsi également que leurs enfants s'ennuient à l'école. Nombre d'entre eux sont très enclins, à la suite de leur découverte de la figure de l'enfant « surdoué », à interpréter divers signes chez leurs enfants comme une marque d'ennui. Si cette inquiétude tient sans doute à un souci véritable et sincère du bien-être de leurs enfants en classe, elles semblent avant tout trahir les ambitions élevées des parents qui supportent difficilement que leurs enfants ne stimulent pas entièrement leurs aptitudes à l'école, tout en étant très soucieux de préserver l'intérêt, le goût, l'enthousiasme de leurs enfants pour l'école et pour l'apprentissage.

L'ennui en classe est une « difficulté » typique des « surdoués » d'après les publications sur le HPI. Les parents rencontrés n'ont cependant pas attendu de connaître la figure de « surdoué » pour s'inquiéter de l'ennui en classe, de la lenteur ou de la peur de l'échec de leurs enfants. Comme en attestent les deux précédents exemples de Justine Prévost et Lucas Lachimet, ce sont même ces « difficultés » qui sont au prélude de leur catégorisation comme HPI. Ce qui amène à conclure que si la prise de connaissance des parents de la figure de l'enfant « surdoué » n'est pas à l'origine de leur disposition à constituer leurs enfants comme des individus menacés par des « difficultés » de manière générale, elle n'est pas à l'origine non plus de leur disposition à constituer leurs enfants comme des individus menacés par des « difficultés » d'ennui, de lenteur, d'ascétisme. Et que s'ils s'investissent dans la figure de l'enfant « intellectuellement précoce » c'est non seulement parce qu'elle est associée à une vulnérabilité, mais aussi à des « difficultés » particulières qui font directement écho à leurs inquiétudes et leur *sens de l'« excellence »* scolaire.

4. Quelques éléments de nuance...

Précisons pour conclure cette partie qu'il ne s'agit pas ici de remettre en cause la réalité des « difficultés » évoquées par les parents rencontrés. Il ne s'agit pas d'affirmer que leurs enfants ne manifestent pas effectivement une certaine lenteur quand ils écrivent, lisent ou travaillent, manque d'entrain pour le travail scolaire ou pour aller à l'école, ont besoin que leurs parents ou les enseignants soient dans une certaine mesure derrière eux pour réaliser certaines tâches, etc., et que les parents feignent ces « problèmes ». Certaines « difficultés » qui reviennent régulièrement dans le discours des parents rencontrés trouvent une explication dans leurs pratiques éducatives et socialisatrices détaillées dans les précédents paragraphes. Le manque de « goût pour l'effort », pour le fait de « se surpasser » des EIP peut s'expliquer par la facilité avec laquelle ils réalisent, au moins les premières années de leur vie, les activités cognitives proposées par leurs parents à la maison ou par les enseignants à l'école, en raison de l'entraînement constant proposé par leurs parents à ce type d'activité qui leur donne l'habitude que les activités se fassent avec une certaine aisance. Les résistances des HPI pour les activités présentées ou vécues comme « pénibles », « laborieuses », notamment à l'école, peuvent

s'expliquer par la manière dont ils sont également habitués à la maison par leurs parents à ce que les activités et échanges éducatifs se fassent sous forme ludique. Si les enseignants des EIP se plaignent souvent à leurs parents que ceux-ci « monopolisent la parole », « répondent aux questions avant qu'on leur donne la parole », « veulent être les seuls à répondre aux questions », notamment en maternel, c'est sans nul doute puisqu'ils sont habitués à la maison à la fois à recevoir une forte attention de la part leurs parents et à ce que les activités pédagogiques se fassent autour d'eux. L'ennui en classe des EIP peut s'expliquer par le fait qu'ils expérimentent au quotidien à la maison des relations et des activités pédagogiques avec eux qu'ils peuvent trouver plus intéressantes puisqu'elles se font dans un contexte affectif ou en lien direct avec leurs centres d'intérêt ou en fonction de leur avancée dans les apprentissages. Plus généralement, par le fait qu'ils sont très stimulés à la maison ce qui les habitue à être en permanence pris dans des interactions ou des activités éducatives « stimulantes » pour eux (à un rythme encore plus soutenu qu'à l'école) et réduit la dimension de découverte dans l'espace de la scolarisation. Il n'est d'ailleurs pas anodin que Vincent et Baptiste Vettard n'aient pas aller à l'école « *parce qu'ils ont l'impression qu'ils n'y apprennent rien* » par rapport à la maison. Les plaintes des enfants vis-à-vis de ce qu'ils font ou apprennent en classe peuvent aussi s'expliquer par une intériorisation des critiques portées par leurs parents au système scolaire. Les « refus » d'aller à l'école et comportements a-scolaires de certains EIP — qui demeurent la plupart du temps très nuancés — peuvent par ailleurs trouver une origine dans les injonctions contradictoires dont ils font l'objet. Tout en étant sommés par leurs parents de bien travailler et de bien se comporter à l'école, ils voient en effet leurs réticences scolaires être en quelque sorte valorisées (en tout cas tant qu'elles demeurent peu prononcées) quand elles sont interprétées par leurs parents comme preuve de leur « intelligence supérieure » ou de leur « intelligence plus que scolaire ». Assez révélateur de cela, Sacha Grimand commence à se plaindre qu'il s'ennuie à l'école à partir du CM1, après avoir été catégorisé EIP et que la psychologue scolaire ait expliqué son comportement perturbateur en cours comme signe de son ennui en classe et donc à partir du moment où il entend dire, que les cours ne sont pas suffisamment stimulants pour lui. L'ethnographie réalisée par Wilfried Lignier auprès des élèves d'une classe de 6^e pour EIP montre comment certains d'entre eux cherchent à se conformer à la figure valorisée de l'enfant HPI dont l'« intelligence » est « plus que scolaire » « en marquant un certain écart avec l'école » en « respect[ant] globalement l'autorité pédagogique, tout en multipliant les petits écarts, les petites contestations, les petites remarques à la fois pertinentes et impertinentes.⁸ » Les rejets relatifs de l'école semblent également parfois constituer des sortes de *stratégies d'évitement* pour les « surdoués » qui éprouvent une peur de faire des erreurs, de se tromper face aux questions des enseignants, aux exercices et évaluations scolaires, une peur plus générale d'échouer à l'école par souci de « réussir » voire d'« exceller » (à l'école). Peur de l'« échec », souci de « réussir » voire d'« exceller », « anxiété » que l'on peut rattacher aux ambitions élevées que leurs parents nourrissent à leur égard et au travail que ces derniers réalisent pour leur transmettre des dispositions à l'« excellence ». Charlotte Meyer est tellement « perfectionniste » et « *jamais contente d'elle* », elle « *se mettait tellement la pression en 4^e et 3^e* » que ses parents ont décidé de profiter du fait qu'elle ait deux ans d'avance scolaire pour lui

⁸ Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique, op. cit.*, p. 497.

faire réaliser une année de pause dans sa scolarité avant qu'elle démarre le lycée. Charlotte a été scolarisée et a vécu dans de la famille pendant 4 mois en Allemagne, a effectué un voyage au Maroc visiter des proches et, sur demande de sa famille, a passé du temps à la maison à apprendre à cuisiner et faire la cuisine pour toute la famille, lire et s'entraîner « beaucoup » au piano. Ce qui a été « *très bon pour elle* » selon Mme Meyer qui trouve que sa fille a « *pris beaucoup confiance en elle* ».

Il ne s'agit pas non plus dans cette partie d'affirmer que les « surdoués » ne rencontrent jamais de « difficultés » « sérieuses » qui pèsent véritablement sur leur quotidien et leur font vivre, à eux et tout leur entourage, des situations douloureuses. Nous avons en effet parfois recueilli en entretien des histoires familiales complexes. L'entretien avec Mme Bertin a eu ainsi lieu dans le hall d'une clinique lyonnaise où Émilie est hospitalisée une semaine pour savoir enfin pourquoi, un matin, alors qu'elle est en 4^e, elle demande à sa mère de ne pas aller à l'école se sentant très fatiguée et a dormi 18 heures par jour pendant 10 jours, pourquoi elle se met ensuite à faire régulièrement des crises où elle dort 24 ou 30 heures d'affilée, pourquoi malgré la prescription d'un médicament elle continue aujourd'hui à se sentir toujours très fatiguée et a besoin de 12 à 14 heures de sommeil par nuit. En effet, au moment de l'entretien, depuis un an et demi que les problèmes de sommeil d'Émilie ont commencé, malgré la consultation d'un neuropsychiatre, d'un spécialiste de la fatigue chronique, de la réalisation de plusieurs polysomnographies, personne n'est parvenu à trouver l'origine de ses soucis. Si Émilie a été diagnostiquée « surdouée » (en 4^e, quand elle avait 13 ans) c'est d'ailleurs parce que son médecin généraliste a prescrit à Mme Bertin de lui faire passer un test de QI pour savoir si Émilie était « *dépressive* », ce que le test a d'ailleurs écarté. Des soucis de sommeil dont on peut comprendre qu'ils inquiètent beaucoup la famille. Et ce d'autant plus que depuis qu'ils se sont déclenchés, Émilie n'est quasi plus retournée à l'école (elle s'apprête à suivre une seconde 3^e par le CNED). Enfin, il ne s'agit pas non plus dans cette partie de dire qu'aucun enfant « surdoué » n'est confronté à des « difficultés » scolaires « importantes ». L'analyse statistique de Wilfried Lignier montre que les HPI sont bien moins en « échec » scolaire que ne le laisse entendre une statistique produite par une association (selon laquelle 1/3 des enfants « intellectuellement précoces » le serait) (Chapitre 1). Mais cette analyse ne montre pas pour autant qu'aucun enfant « surdoué » n'est concerné par l'« échec » scolaire. Dans notre population d'enquête, au moment de l'entretien, Manu Rodrigues s'apprête à entrer au collège dans une section pour EIP en grandes difficultés. Mme Serpentine a dû « *supplier* » le collège de ne pas faire redoubler à nouveau Antonin sa 5^e en argumentant que le mieux pour lui est qu'il puisse rapidement s'orienter dans une filière courte et professionnalisante. Léo Garanger est serveur dans un restaurant après avoir redoublé sa 3^e, sa seconde et quitté le lycée en première sans diplôme. La troisième partie de cette thèse sera l'occasion de revenir plus en détail sur ces quelques cas qui font figure d'exceptions dans notre population d'enquête (mais qui ne sont pas sociologiquement exceptionnels).

Il s'agissait surtout dans cette partie de souligner que les vives préoccupations éducatives des parents de « surdoués » associées à leur *sens de l'« excellence »* les conduisent à percevoir, construire et se préoccuper de la « difficulté » au-delà de ce que disent les enseignants ou autres professionnels de l'éducation. Cela les conduits à prendre très au sérieux

le moindre écart aux normes institutionnelles et à leurs normes éducatives chez leurs enfants et à les constituer en « difficulté » à résoudre. Nous avons vu dans le premier chapitre que le fait pour des parents de percevoir leurs enfants comme étant en « difficulté » à l'école tout en témoignant d'importantes « capacités intellectuelles » constitue une condition sociale de possibilité pour que ces derniers se retrouvent devant un test de QI et catégorisée HPI. Il semble que cette condition a plus de chances de se retrouver dans des familles où les parents se distinguent par leur propension à parler *rapidement* et *facilement* de « difficulté ». Comme nous allons maintenant le voir, les fortes inquiétudes et le *sens de l'« excellence »* des parents d'EIP engendrent et s'illustrent aussi par la manière dont la majorité d'entre eux se mobilisent *systématiquement*, très *rapidement* et aussi *très fortement* pour ne laisser aucune « difficulté » menacer le « bon » développement ou la scolarité de leurs enfants et entraver la trajectoire d'« excellence » qu'ils dessinent pour eux.

II. Des remédiations aux « difficultés » sources d'avantages

1. Une mobilisation parentale plus conséquente et rapide qu'ailleurs

Les parents rencontrés considèrent comme problématiques des situations qui ne seraient sûrement pas perçues comme telles par d'autres. Des « difficultés » sont donc prises en charge dans les familles de HPI qui ne le seraient probablement pas ailleurs. Comme vu plus haut, s'inquiétant des « difficultés » rencontrées par Fanny en EPS, M. et Mme Riva la font travailler :

Mme Riva. [...] *Mais elle [Désignant Aurélie], vous la mettez sur un vélo, tout va bien, vous la mettez sur des skis, tout va bien, la gym tout va bien, la danse, tout va bien. Alors que Fanny, le VTT c'est une horreur [Rires de M. Riva]. Là, elle avait badminton...*

M. Riva. *En fait on est obligé d'être derrière, de continuer à travailler le sport à la maison.*

[...]

Mme Riva. *L'autre fois elle avait une évaluation de VTT, elle y arrivait pas donc on est allé l'entraîner.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Pas question pour ces derniers de ne pas tenir compte également des remarques des enseignants sur leur manque de participation de leurs filles et de ne pas chercher à améliorer ce point :

Mme Riva. *Tout le monde dit qu'il faut que Fanny participe plus quoi ! [A Fanny] Le prof d'anglais il dit qu'il faut que tu participes plus, en primaire il faut que tu participes plus.*

Fanny. *En SVT aussi. Mais ça m'énerve tu lèves la main, ils t'interrogent pas...*

Mme Riva. *Mais c'est pas grave, il faut que tu montres que tu veux.*

[...]

Enquêtrice. *Comment ça se passe avec le comportement en classe ?*

Mme Riva. [...] *Fanny c'était plutôt participe pas assez. On lui a fait faire du théâtre pour essayer de... Elle a fait du poney aussi on m'avait dit que ça, ça redonnait confiance d'être avec un animal. L'aïkido lui donne aussi beaucoup confiance en elle. Et de ce que j'ai compris là, maintenant, elle participe beaucoup plus, alors qu'au début c'était catastrophique.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Par ailleurs, les parents exerçant une vigilance permanente sur d'éventuelles « difficultés » rencontrées par leurs enfants, certaines d'entre elles sont prises en charge dans les familles de « surdoués » probablement *plus rapidement* qu'elles ne le seraient dans d'autres familles. Parce qu'ils parlent notamment de « difficulté » pour des « problèmes » rencontrés par leurs enfants qui n'ont pas (encore) eu de conséquences scolaires voire qui n'ont pas (encore) été remarqués par l'enseignant, ils agissent *par anticipation* avant que les difficultés ne se traduisent par de mauvaises notes ou appréciations, avant qu'elles ne pèsent sur la scolarité des enfants, avant qu'elles ne deviennent des difficultés plus « graves ». À l'opposé des familles populaires étudiées par Daniel Thin « qui n'interviennent que lorsque les conséquences pratiques des problèmes scolaires apparaissent »⁹. Dans *La Distinction*, Pierre Bourdieu écrit : « La nécessité impose un goût de nécessité qui implique une forme d'adaptation à la nécessité et, par là, d'acceptation du nécessaire, de résignation à l'inévitable [...] »¹⁰ Depuis, de nombreuses recherches étudiant le rapport à la santé dans les classes populaires montrent que tout ce qui n'y est pas vécu comme nécessaire, urgent, est vu comme superflu¹¹. De nombreuses études s'interrogeant sur le rapport au temps dans les classes populaires observent que la nécessité empêche une projection et une emprise sur l'avenir¹². C'est ainsi aussi puisqu'ils restent la plupart du temps loin de la situation de *nécessité* des familles du bas de l'espace social que les parents rencontrés pour cette thèse peuvent agir par anticipation. Alors que Mathurin est en CE1, Mme Faure est convaincue que son fils devient « *carrément mauvais !* » puisqu'il « *commence à rencontrer des difficultés en français, en grammaire, tout ça* ». Elle décide donc de faire travailler Mathurin en dehors de l'école, et ce alors qu'il mène jusque-là un parcours scolaire sans heurt, que ses enseignants ne signalent pas spécialement de « problème » et que les « difficultés » qu'elle a repérées ne se traduisent pas (encore) par de mauvais résultats. Rencontrant toutefois des difficultés à obtenir l'adhésion de son fils, sa propre mère, la grand-mère de Mathurin, qui n'est pas institutrice, mais qui est « *contre les méthodes nouvelles* » d'apprentissage utilisées à l'école, lui propose de prendre le relais et de faire elle-même travailler Mathurin avec de vieux manuels scolaires la semaine pendant le temps de midi, ce dernier allant manger chez elle. Sur ses « difficultés » en français, mais pas uniquement :

Mathurin. *Alors c'était entre midi et deux. Après qu'on ait mangé. Y'avait un petit moment pendant qu'elle débarrassait la table je regardais la télé. Et après elle passait derrière moi et je me disais « Ça y'est ! ». [Rires de Mme Faure] Elle ouvrait les livres dans la salle à manger, préparait tous les trucs, les fichiers, les TD, les vieux livres et nouveaux livres et elle disait « Tu viens Mathurin ? ». [Rires de Mathurin et Mme Faure] « Tu éteins la télé, tu débranches... ». Et donc je disais « Oui Mémé, j'arrive ! » [Rires de Mme Faure] [...] Mémé, c'est l'anti-progrès. Tout ce qui est vieux, c'est mieux.*

⁹ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 145.

¹⁰ Pierre Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 433.

¹¹ Caroline Desprès, « Le non-recours aux droits : l'exemple de la protection sociale », *Vie sociale*, 2008, n°1 p. 21-96.

¹² Daniel Thin et Mathias Millet, *Ruptures scolaires*, op. cit., p. 73-76

Mme Faure. *Tout ce qui était vieux c'était parfait, c'était très très bien. Toutes les méthodes d'avant-guerre, y'avait rien de mieux. Après elle s'est même mise dans une association pour défendre les anciennes méthodes. Mais bon, elle avait peut-être pas tort parce que...*

Mathurin. *Elle était royaliste aussi.* [Rires]

Mme Faure. *Oui, aussi. Mais elle avait peut-être pas tort parce que regarde, toi ton niveau par rapport aux autres ! C'est ce qui démarre de tout.*

Mathurin. *Elle avait l'arbre généalogique des Capétiens.* [Rires de Mme Faure et Mathurin]

Mme Faure. *Et en plus tu as dû apprendre l'arbre généalogique des Capétiens.*

Mathurin. *Les Capétiens, les Bourdons.*

Mme Faure. *Mais elle était passionnante quand même ? Tu le reconnais ?*

Mathurin. *Ouais. Elle était passionnée quand elle en parlait.*

Mme Faure. *Oui, en plus.*

Enquêtrice. *Du coup, c'était pas que des leçons de français.*

Mme Faure. *Non, c'était un peu de tout.*

Mathurin. *Non, c'était un peu de tout. De la culture générale, de l'histoire...*

Mme Faure. *Et les maths aussi ! Parce que les petites bûchettes...*

Mathurin. *« Les maths c'est un jeu ». C'est elle qui m'a appris c'te phrase.*

Mme Faure. *Voilà, « Les maths c'est un jeu ». Et elle l'a fait avec ces petites bûchettes...*

Mathurin. *Il fallait jouer avec les chiffres. Et c'est une matière c'est pas quelque chose d'abstrait.*

Mme Faure. *Voilà. Et c'est pour ça que maintenant, il est bon en tout. C'est ça.*

(M. Faure : Bac +5, Ingénieur en informatique industrielle ; Mme Faure : Bac + 4, Comptable ; Mathurin Faure : 14 ans, 3^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Louisa Faure : 6 ans, CP, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans)

Du CE1 jusqu'au début CM2, Mathurin, qui « *n'ose pas dire non* » à sa grand-mère, travaille ainsi avec elle tous les jours. Ce dernier devient dès lors très performant à l'école. Chahuté par ses camarades de classe « *qui le traitent d'intello* » et se moquent également du fait qu'il pratique la danse et porte ses cheveux longs, Mathurin « *déprime* ». Ce qui « *affole* » son institutrice qui l'envoie consulter la psychologue scolaire. Celle-ci décide alors de lui faire passer un test de QI. C'est ainsi que Mathurin se trouve catégorisé « *précoce* » au CE2 à l'âge de 8 ans. Quelque temps après, sa petite sœur Louisa, alors en moyenne section de maternelle, se met parfois à pleurer pour ne pas aller à l'école. Mme Faure est alors persuadée que sa fille commence à faire une « *phobie scolaire* » parce qu'elle est elle aussi HPI et, en lien avec ceci, très stressée, anxieuse de ne pas « *réussir* », mais également peu réceptive aux méthodes d'apprentissages de l'enseignante (comme son frère dont Mme Faure est désormais persuadée que les « *difficultés* » rencontrées en début primaire en français tiennent au fait qu'il a appris à lire avec la méthode globale). On peut alors voir dans cette perception des « *problèmes* » de Louisa (contestée par son institutrice qui ne cesse de dire à Mme Faure qu'elle est « *trop stressée* » et « *stresse* » sa fille) l'intériorisation de la critique de la grand-mère des « *nouvelles méthodes scolaires* », que les « *bons* » résultats obtenus par Mathurin à l'école depuis la « *prise en main* » de son instruction avec « *les bonnes vieilles méthodes* » valident à ses yeux. Mais aussi de sa forte prise de connaissance des discours sur la « *précocité* » depuis le test d'« *intelligence* » passé par Mathurin. Mme Faure rappelle d'ailleurs lorsqu'elle évoque le parcours de Louisa que « *les deux tiers des enfants précoces sont en échec scolaire.* » Pour éviter cette « *phobie scolaire* » qu'elle estime menacer sa fille, elle fait confirmer son HPI par une psychologue en libéral, puis l'a fait suivre par une neuropsychologue conseillée par

l'association pour enfants « précoces » de laquelle elle devient membre, pour travailler sur son estime de soi et sa confiance en soi. Le test d'« intelligence » ayant révélé une « gêne dans l'écriture » (non observée par son enseignante), elle fait suivre sa fille en psychomotricité fine et en graphothérapie. Enfin, elle commence à lui apprendre avec la méthode syllabique et à l'aide notamment « *de grosses lettres en mousse, à mettre dans un sac et à simplement les reconnaître au toucher* » que lui a conseillé la neuropsychologue. Au moment de l'entretien, elle s'apprête à entreprendre une formation à la méthode syllabique dans l'optique de pouvoir aider au mieux sa fille dans l'apprentissage de la lecture à son entrée en primaire afin que celle-ci ne rencontre pas les mêmes « difficultés » en français que son frère.

Comme l'illustre déjà le cas de la famille Faure, l'anticipation conduit les parents rencontrés à agir *en prévention* avant même que la « difficulté » apparaisse pour éviter justement qu'elle se manifeste. À la suite de la catégorisation de leur fille aînée comme EIP, et de leur forte prise d'information sur la question de la « précocité », M. et Mme Riva décident de tester leur fille cadette Aurélie « *sentant* » qu'elle est elle aussi HPI et va rencontrer les mêmes « difficultés » que sa sœur. Faisant par ailleurs partie de ces parents rencontrés qui se mettent à s'inquiéter que leurs enfants soient confrontés au collège à cette « difficulté » « typique » des EIP qui est d'« être incapable d'expliquer leur raisonnement » (puisqu'à cause de leurs « facultés intellectuelles supérieures », les réponses sont évidentes pour eux, leur viennent sans qu'ils en maîtrisent le processus de construction), ils effectuent dès la primaire tout un travail avec Fanny et Aurélie où ils leur demandent de justifier leur réponse, d'expliquer le raisonnement qui les mène à celle-ci. Ils cherchent également rapidement à faire changer d'avis Fanny lorsque celle-ci rentre un jour du collège en déclarant qu'elle ne veut plus participer en cours alors même que celle-ci n'a pas encore mis en pratique sa menace. On retrouve enfin cette tendance à la prévention dans le fait qu'ils tentent un temps d'encourager l'enseignante de CE2 de Fanny à s'informer sur la « précocité intellectuelle » puis, quand celle-ci est entrée au collège, dans le fait d'avoir voulu informer l'équipe du collège du HPI de leur fille dans l'espoir que ses enseignants puissent repérer et traiter aux mieux d'éventuelles « difficultés » qui se manifesteraient. Les parents de « surdoués » se retrouvent ainsi à se mobiliser, à organiser pour leurs enfants un suivi médico-psychologique ou à demander que des mesures soient mises en place à l'école alors même que leurs enfants ne rencontrent sur le moment aucune « difficulté » objective. On peut d'ailleurs se demander si là se trouve une des explications à la déception qu'ils éprouvent parfois à l'égard des remédiations qu'ils ont mises en place pour leurs enfants et qu'ils estiment avoir peu apporté à ces derniers. Étant ainsi convaincus d'autre part qu'Aurélie rencontre des difficultés en lecture malgré les paroles rassurantes de son institutrice, M. et Mme Riva insistent auprès d'une orthophoniste pour qu'elle prenne en charge leur fille sur une dizaine de séances même si cette dernière « *n'a pas trouvé de choses bien bien flagrantes* » lors du bilan du premier rendez-vous. Prise en charge dont ils jugent ne pas avoir apporté une grande aide à leur fille.

Dans les deux exemples que l'on vient de détailler, ceux des familles Faure et Riva, on peut constater que la catégorisation d'EIP incite les parents à agir *par anticipation* et *en prévention*. M. et Mmes Faure et Riva mettent en effet en œuvre diverses mesures afin d'éviter des « difficultés » qu'ils sont persuadés que leurs enfants vont rencontrer du fait de leur HPI, et

dont ils ont donc pris connaissance en se renseignant sur la « précocité intellectuelle ». Dans ces deux familles, les parents vérifient si leur cadette est elle aussi HPI à la suite de la catégorisation de leur aîné(e), parce qu'ils sont convaincus qu'elles vont rencontrer les mêmes « difficultés » que leurs aîné(e) qu'ils rattachent désormais à leur HPI et veulent pouvoir les éviter. Nous avons vu au chapitre 1, que la catégorisation d'EIP peut servir de faire valoir pour des parents pour agir sur les conditions de scolarisation de leurs enfants au nom des « difficultés » que ne manquerait pas de causer le HPI. Une fois encore, contrairement à ce que peuvent laisser sous-entendre ces exemples, ce n'est toutefois pas la catégorisation de « précocité » qui pousse la plupart des parents rencontrés à agir *par anticipation ou prévention*. En effet, comme nous avons pu le montrer dans la précédente partie, et comme l'illustre toujours les cas des familles Faure et Riva, la première catégorisation de « précocité intellectuelle » (quand il y en a eu plusieurs) est souvent survenue dans les familles rencontrées en raison de la recherche, par leurs parents, de solutions à des « difficultés » qui n'avaient pas (encore) de conséquences scolaires, des « difficultés » minimisées non seulement par les résultats scolaires de leurs enfants, mais aussi par les des professionnels médico-psychologiques ou enseignants. Preuve que la catégorisation de « précocité intellectuelle » (la première comme les suivantes) dans les familles rencontrées constitue en elle-même souvent une action menée par les parents *en anticipation* ou *en prévention* des « difficultés ». Mme Dumont a ainsi voulu que son fils cadet, Soren, passe un test d'« intelligence » pour confirmer qu'il était bien HPI comme sa sœur et son frère puisqu'elle ne le sentait « *pas très bien à l'école* » depuis longtemps, qu'il se plaignait régulièrement d'« *avoir mal au ventre* », « *qu'il avait du mal* » au collège où il y a « *beaucoup d'agitation* » et qu'elle voulait pouvoir éventuellement mobiliser sa catégorisation de HPI pour agir au cas où les choses se dégraderaient. Cela montre que des enfants peuvent se retrouver devant un test de QI pas uniquement quand leurs parents estiment qu'ils sont en « difficulté » comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, mais aussi quand leurs parents estiment qu'ils sont potentiellement en difficulté et qu'ils cherchent à éviter ces dernières. Mais également que cette figure de l'enfant « surdoué » qui risque de grandes « difficultés » à l'école est ainsi seulement venue accentuer la tendance déjà existante des parents de HPI à agir *par anticipation ou prévention* en légitimant l'attention soutenue qu'ils portent à leurs enfants et les actions qu'ils mettent en œuvre pour éviter qu'ils rencontrent des « difficultés » et en les incitant à prévenir certaines « difficultés » « typiques » de la « précocité intellectuelle ». Tendance qui s'explique à la fois par le sens de l'« excellence » et les fortes inquiétudes des parents de « surdoués ». Ces derniers, en proie à de vives incertitudes tout en aspirant à l'« excellence » ont *intérêt* à se tourner vers la catégorisation de « précocité intellectuelle », également parce que cela leur permet de prendre connaissance de « difficultés » qu'ils craignent d'avoir laissé échapper et de mettre en place des remédiations en venir à bout. Cela leur permet aussi de prendre connaissance de « difficultés » que pourraient rencontrer leurs enfants et de mettre en place des actions pour les éviter. Cela leur permet de justifier socialement leur forte mobilisation pour éviter toute « difficulté ». Si le diagnostic de HPI survient dans des familles à la recherche de ressources pour mettre en place des remédiations pour des « difficultés » qui sont rarement synonymes d'« échec » scolaire (chapitre 1) ou pour éviter des « difficultés » qui n'ont pas encore d'effets patents sur le quotidien ou la scolarité des enfants, il a alors plus de chances de survenir dans des familles

qui se mobilisent rapidement pour ne laisser passer aucune « difficulté » et qui agissent *par anticipation* ou *en prévention* des « difficultés ».

2. Des solutions aux difficultés que l'on ne retrouve pas ailleurs

Dans les familles de HPI sont ainsi prises en charge des « difficultés » qui ne le seraient probablement pas ailleurs ou pas aussi rapidement. Mais sont également mises en place des actions en remédiation de ces « difficultés » qui ne le seraient sans doute pas dans d'autres familles.

a. Le fort recours au médico-psychologique

Lorsque l'institutrice de CE1 de Vincent évoque des « lenteurs de graphisme » chez ce dernier, Mme Vettard décide de lui faire faire « *tout un tas de rééducation* ». Vincent est suivi par une psychomotricienne, une graphothérapeute, une orthoptiste. Ces spécialistes évoquent alors à Mme Vettard la possibilité que Vincent soit un EIP. Celle-ci trouve la piste intéressante, ayant depuis toujours été épatée par le langage ou les performances en musique de Vincent. Elle en fait part à l'institutrice de Vincent qui valide l'idée, ayant été quant à elle surprise par ses compétences en calcul. Cette dernière demande donc à la psychologue scolaire de faire passer un test d'« intelligence » à Vincent, pour voir si là se trouve une explication à ses « difficultés ». Ce dernier se retrouve ainsi catégorisé HPI en fin de CE1, à l'âge de 7 ans. Constatant que Vincent a un profil hétérogène, la psychologue conseille de continuer les différentes prises en charge. Elle préconise également un saut de classe que refuse Mme Vettard, estimant que cela ne lui serait pas bénéfique étant donné qu'il aurait intégré une classe « *catastrophique* ». Celle-ci décide en revanche de conduire son fils chez un neuropédiatre pour savoir si ses « difficultés » d'écriture sont liées à une dyspraxie, ce que ce dernier écarte. Le médecin se met en revanche d'accord avec Mme Vettard pour remplacer les divers suivis médico-psychologiques de Vincent qui commencent à le lasser par des activités extrascolaires lui permettant de travailler sa psychomotricité. En parallèle, Mme Vettard prend appui sur le diagnostic de HPI pour encourager son fils à réaliser des efforts pour dépasser ses « difficultés » en écriture. « *Je suis revenu sur tout ce qu'il était capable de faire, je lui ai expliqué qu'il avait beaucoup de facilité, mais que ses facilités, tant qu'on n'aurait pas franchi la barrière de l'écrit c'était pas perceptible quoi. Que tant qu'il n'arriverait pas à passer par l'écrit, tout ce qu'il savait, bah il pouvait pas le montrer.* » « *Je lui ai expliqué qu'il fallait qu'on affronte l'aspect écrit et que quand on aurait affronté le problème de l'écrit, tout se passerait bien* », explique-t-elle. L'ayant l'année suivante dans sa classe en CE2, elle en profite également pour le faire particulièrement travailler en classe sur ces « soucis » d'écriture. En CM1, ses « difficultés » entraînant des remarques désobligeantes de son enseignante (« *C'était un peu compliqué parce que c'était une collègue. Elle connaissait le parcours qu'on avait eu et toutes les difficultés de mise en place de l'écriture et malgré ça, c'était des remarques blessantes un peu tout le temps. "Dégueulasse !" comme ça ouvertement, en classe* »), Mme Vettard décide de changer ses deux fils d'école pour les mettre dans une école privée pour qu'ils soient dans un environnement plus « *compréhensif* » envers leurs « problèmes ». En 6^e au moment de l'entretien, les « difficultés » d'écriture de Vincent semblent s'être atténuées, bien que Mme Vettard regrette encore qu'ils commettent des fautes de copies et d'orthographe. Dès

l'entrée d'Hugo Gamblin en maternelle, ses enseignants ont chaque année convoqué ses parents pour se plaindre de son comportement. Son enseignante de moyenne section lui reproche de perturber la classe en « *faisant le fou avec un autre enfant de la classe* ». Son enseignante de grande section de « *participer trop en classe* », de « *monopoliser la parole* » et d'être « *obsédé par la mort* ». Poussée par les enseignants de son fils qui sont convaincus que ses comportements a-scolaires ont une origine psychologique, Mme Gamblin fait suivre son fils par un psychologue, puis par un autre. Au CE1, Mme Gamblin juge qu'Hugo « *va très mal* », ne cesse « *de leur crier dessus à la maison* » parce qu'il « *tombe sur un instit débutant qui ne gérait pas* » alors « *qu'il avait besoin d'être très cadré* ». Elle s'inquiète par ailleurs de ses « *crises d'angoisse terribles* », mais aussi de ses difficultés à se montrer « *structuré* » dans son travail scolaire. Elle décide donc de conduire son fils à nouveau chez un psychologue, dans l'optique, cette fois-ci de vérifier, si celui-ci est bien HPI comme ses amies collègues enseignantes le suggèrent. C'est ainsi que ce dernier se retrouve catégorisé EIP au début du CE2 à l'âge de 8 ans. Hugo obtient des scores très hétérogènes aux différentes épreuves du test, la psychologue détectant chez lui des difficultés à se repérer dans l'espace. Mme Gamblin entame donc, sur les recommandations de cette dernière, un suivi orthoptiste et un nouveau suivi psychologique pour son fils pour lui apprendre à gérer ses émotions. Avec son mari, elle réalise par ailleurs tout un travail pour apprendre à Hugo à organiser ses notes de cours dans ses cahiers et reprend à la maison avec lui certaines notions qu'il n'a pas assimilées en cours. La psychologue spécialisée dans la technique de l'EMDR¹³ faisant alors « *beaucoup de bien à Hugo* », Mme Gamblin décide de faire à nouveau appel à elle lorsque les crises d'angoisse de son fils recommencent en 6e. Alertée par les capacités de mémorisation des dates d'Hugo et du fait qu'il soit « *une vraie encyclopédie du foot* », cette psychologue demande à M. et Mme Gamblin de vérifier si leur fils n'est pas autiste asperger. Au moment où nous réalisons l'entretien, le diagnostic d'asperger d'Hugo ayant été confirmé, M. et Mme Gamblin montent un dossier à la MDPH¹⁴ pour que sa scolarité puisse être aménagée si besoin plus tard. Sachant que Mme Gamblin avait jusque-là toujours pris soin d'informer l'école du HPI d'Hugo afin que ceux-ci se montrent à la fois bienveillants et l'aide face à son « *manque de structuration* » face au travail scolaire. Pour régler les « *difficultés* » que peuvent ou risqueraient de rencontrer leurs enfants, les parents de « *surdoués* » ont ainsi tout d'abord facilement recours à des professionnels médico-psychologiques. Alors même qu'ils rencontrent rarement d'importantes « *difficultés* », très rares sont les enfants HPI de notre population d'enquête à ne pas avoir effectué au moins un suivi chez un psychologue, un pédopsychiatre, un orthophoniste, un psychomotricien, un graphothérapeute, etc. Ces suivis ne sont alors pas seulement survenus à la suite de la catégorisation de HPI (et des diagnostics de « *difficultés* » qu'ont pu poser les psychologues à la suite et sur la base du test de QI) comme nous l'avons vu dans le chapitre 1. Maxence Rabelin ayant du mal à s'entendre avec ses camarades de classe après son passage du CP au CE1 seulement 15 jours après la rentrée, sa mère le conduit pour quelques séances chez un psychologue. Émilie se plaignant depuis son entrée en moyenne section de s'ennuyer,

¹³ L'EMDR, Eye-Movement Desensitization and Reprocessing qui signifie en français « Désensibilisation et Retraitement par les Mouvements Oculaires », est une technique de thérapie par mouvements oculaires.

¹⁴ Maison départementale des personnes handicapées.

pleurant fréquemment pour ne pas aller à l'école en maternelle, Mme Bertin lui fait réaliser quelques séances chez un psychomotricien qui lui font « *vraiment du bien* », lui permet « *de se détresser* », elle qui a « *peur de l'échec* », est « *très soucieuse de respecter ce que demande la maîtresse* », de « *respecter les consignes* », etc. Lucas Lachimet a eu un suivi psychologique en CM2-6^e au CMP parce qu'« *il avait plus de copains et qu'il était pas très heureux* » et « *parlait de se suicider* ». Avec son frère, ils ont tous les deux effectué un petit suivi orthophoniste, parce qu'ils « *avaient un cheveu sur la langue* ». Leur sœur, Clémence a aussi été prise en charge par un orthophoniste « *parce qu'elle avait un peu des difficultés de latéralisation gauche-droite* ». Nous avons vu plus haut comment Mathurin se retrouve catégorisé HPI par la psychologue scolaire au CE2 parce qu'il « *déprime* » de se faire malmener par ses camarades. La psychologue scolaire ne se limite pas à soumettre un test de QI à Mathurin. Elle le suit tout au long de l'année pour l'aider à aller mieux, le « *rassurer* » en lui expliquant que ses difficultés avec ses camarades trouvent son origine dans sa « *différence* ». Ce n'est alors pas le seul suivi psychologique de Mathurin. En effet, alors qu'il est encore tout petit, ses difficultés à s'endormir, sa forte anxiété, « *ses rituels* », ses « *TOC* » (« *À chaque fois qu'il fallait partir, c'était la même chose, il fallait dire au revoir à l'intérieur de la maison, au revoir sur le palier de la maison, au revoir devant le portail, au revoir une fois qu'on avait passé le portail, au revoir dans la voiture. Et si jamais y'avait une de ces étapes qui avait loupé, c'était la grosse angoisse, les larmes, la crise et il fallait tout recommencer depuis le début* »), son refus d'aller à l'école maternelle alerte sa nourrice. Mme Faure décide de conduire son fils alors âgé de 3-4 ans chez un psychologue pour savoir s'il est autiste puis hyperactif, ce qui sera rapidement écarté par le psychologue. Par ailleurs, au moment de l'entretien, Mathurin, 14 ans et en 3^e, est en train de réaliser une psychothérapie, notamment pour évoquer ses difficultés avec ses camarades, toujours existantes. Outre ces suivis psychologiques, Mathurin consulte une graphothérapeute en fin de primaire-début collège. Tout comme sa petite sœur qui, comme nous l'avons vu plus haut, est aussi suivie par une psychologue spécialisée dans la « *précocité intellectuelle* » et une neuropédiatre.

Wilfried Lignier constatait déjà que les trajectoires des « *surdoués* » « *sont régulièrement émaillées de rencontres avec des médecins, des psychologues, des professionnels du monde paramédical*¹⁵. » Or, tous les êtres sociaux ne consultent toutefois pas aussi facilement des professionnels du monde médico-psychologique. En lien avec leur fort capital culturel (pour la plupart d'entre eux), les parents d'EIP connaissent très bien les différents professionnels médico-psychologiques. Ils possèdent suffisamment de ressources culturelles (et maîtrisent notamment suffisamment le langage psychologique ou encore scolaire) non seulement pour être en mesure, mais aussi pour se sentir légitimes de décrire, face à ces professionnels, les « *difficultés* » que rencontrent leurs enfants. Ils ont en outre les moyens financiers, tous les praticiens consultés par les parents n'étant pas remboursés par la sécurité sociale. Ils accordent enfin surtout de la légitimité à des professionnels (voire à des scientifiques) quand il est question d'éducation de leurs enfants et pour calmer leurs vives incertitudes éducatives. De même que la catégorisation des enfants comme EIP dans les

¹⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 248.

familles rencontrées prend sens dans une importante prise d'informations des théories scientifiques et professionnels sur le développement, la psychologie ou l'éducation de l'enfant, elle découle et illustre ce fort recours des parents rencontrés au médico-psychologique. Les parents se tournent vers des psychologues ou plus spécifiquement vers la catégorie de HPI pour chercher des solutions aux « difficultés » de leurs enfants ou pour anticiper celles-ci et sont disposés à remédier à ou prévenir ces « difficultés » au travers de suivis médico-psychologiques (comme nous l'avons vu dans le premier chapitre) parce qu'ils accordent beaucoup de crédit aux analyses des professionnels médico-psychologiques et parce qu'ils sont fortement disposés à les consulter. Mme Petit reconnaît elle-même que « *C'est pas un hasard si [elle] [est] arrivée à faire un test d'intelligence [à son fils]* » ayant vu de nombreux pédopsychiatres depuis sa naissance ayant « toujours été préoccupée », « été très inquiète ». Nombreux sont les enfants qui (comme Vincent Vettard) n'en viennent à être testés qu'après une longue série de rencontres avec du personnel médical ou paramédical. Les dispositions des parents rencontrés « à recourir aux schèmes médico-sociaux » expliquent aussi leur disposition à rapidement conclure à des problèmes « médico-psychologiques ». Elles font d'ailleurs qu'ils acceptent sans rechigner d'autres types de diagnostics que celui de HPI (TDHA, « Dys », etc.) dans les rares cas où cela leur arrive¹⁶.

b. Des parents qui sont prêts à « payer de leur personne »

Les parents rencontrés n'ont également pas attendu que leurs enfants soient catégorisés HPI pour réaliser tout un travail pour tenter de venir d'eux-mêmes à bout des « difficultés » de leurs enfants (chapitre 1). Pour remédier aux « difficultés » de leurs enfants, ils sont en effet, d'autre part, prêts à donner de leur personne. Fort de leur capital culturel souvent important, ils n'hésitent en effet pas à faire travailler eux-mêmes leurs enfants sur leurs « difficultés » scolaires. Baptiste Vettard rencontrant les mêmes difficultés que son frère dans l'écriture, c'est Mme Vettard qui l'entraîne sur la tenue du stylo et la formation de certaines lettres avec les conseils de la graphothérapeute qu'ils ont consultée. Trouvant que sa fille Sixtine a du mal à s'organiser dans son travail scolaire depuis son entrée au lycée, et notamment à savoir prendre des notes en classe et discriminer l'information à retenir pour les évaluations, Mme Dumont essaie de lui donner des techniques de travail et lui a trouvé un manuel récapitulant les éléments à retenir pour chaque leçon dans chaque manière en première S.

Les parents rencontrés, qui expriment un fort souci d'être de « bons parents », s'interrogent beaucoup sur leur éducation, n'hésitent également pas à changer leur manière d'agir et d'interagir avec leurs enfants lorsque cela leur a été conseillé par les professionnels du monde médico-psychologique qu'ils ont consultés. Sur les conseils des différents psychologues et pédopsychiatres suivant Léo Garanger, qui « *ont dit qu'il fallait qu'il ait une référence masculine plus présente* », son père s'est mis à le conduire à ses activités extrascolaires, à faire du vélo avec lui le dimanche et à bricoler avec lui. M. et Mme Riva « ayant réalisé » avec leurs échanges avec la psychologue ayant diagnostiqué le HPI de leurs filles et avec leurs lectures sur le « surdouement » que Fanny et Aurélie sont « *hypersensibles* », ils ont « *radicalement* »

¹⁶ Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques*, op. cit., p. 197.

changer leurs manières d'interagir avec ces dernières pour en tenir compte. Ils se sont mis à davantage leur « *faire des compliments* » et « *des câlins* ».

Mme Riva. *On a fait des chaudoudous.*

Enquêtrice. *Qu'est-ce que c'est ?*

Mme Riva. *Alors ça, c'est un livre, les chaudoudous.*

Mme Riva. *C'est un livre qui était chez la psychologue. Donc on l'a lu quand on allait pour les séances. C'est un monde dans lequel tout le monde a, quand il naît, une petite poche avec des chaudoudous. Et on se donne des chaudoudous. Donc c'est des gentilles choses qu'on se dit, qu'on se fait, et cetera.*

Fanny. *C'est des petites boules de poils.*

Mme Riva. *Ouais c'est des petites boules de poils. Elles réchauffent, elles donnent du plaisir, de la bonne humeur, et cetera. Et puis y'a une méchante sorcière qui a plus de chaudoudous.*

Fanny. *Ah oui, elle fait semblant de... [...] Pour faire croire que c'est des chaudoudous elle met euh des froidpiquants.*

Mme Riva. *Ah oui.*

Fanny. *Et donc y'en a beaucoup qui meurent parce que ils sont en manque de chaudoudous.*

Mme Riva. *Voilà. Et puis à la fin ça revient.*

Fanny. *Et puis à la fin y'a une jeune fille qui vient et qui en donne plein.*

Mme Riva. *Enfin bref. En gros à la conférence de ce fameux Jean-François Laurent à laquelle j'ai assisté, il disait qu'il fallait pas hésiter à se dire et se faire des gentillesses. Parce qu'on est dans un pays en France où on dit souvent quand ça va pas, mais quand ça va on se le dit pas. Donc là on avait organisé une séance où on s'était chacun fait un petit papier pour dire à l'autre quelque chose de gentil. Voilà c'était le principe du chaudoudou. Mais c'est vrai qu'on l'a pas refait.*

M. Riva. *Non on le dit.*

Mme Riva. [À M. Riva] *On le dit plus facilement les choses qui vont bien ?*

M. Riva. *Je trouve qu'on fait des efforts là-dessus.*

Mme Riva. *Oui on fait des efforts là-dessus.*

Fanny. *On fait des gros câlins.*

M. Riva. *On fait des gros câlins.*

[Fanny vient faire un câlin à son père]

Mme Riva. *C'est très câlin ces petites bêtes-là.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

« *Comprenant désormais* » que « *certaines comportements* » de leurs filles sont liés au fait qu'« *elles ne maîtrisent plus leurs émotions* », M. et Mme Riva déclarent également « *accepter plus* » ces attitudes, « *les prendre davantage avec humour* » ainsi que « *prendre davantage le temps de les écouter* », de les calmer, de les aider à analyser leurs émotions, ce qui est en train de se passer pour elles dans les moments de « *tempête émotionnelle* ».

M. Riva. *Moi personnellement quand je leur parle de leur précocité c'est essentiellement en termes de différence. C'est-à-dire qu'elles réagissent de façon différente par rapport à quelqu'un d'autre. La pensée arborescente, les réactions physiques ou émotionnelles très fortes, c'est parce que « Tu es un zèbre ». Et ça permet surtout tout de suite d'apaiser et de calmer. Ça va être surtout dans la réaction. Quand je sens que ça va partir en live parce que les réactions*

sont excessives de toutes parts, on dit « Bon ! Allez ! On va poser vos... ça, c'est parce... ». En fait, on arrive à en rire tout de suite. Et c'est génial.

Mme Riva. C'est génial parce que ça dédramatise beaucoup.

M. Riva. C'est franchement génial.

Mme Riva. Alors que, quand on savait pas, mais on partait dans des... Moi, je m'énervais, j'ai crié, j'ai crié, mais ça servait à rien. Mais j'étais démunie, je savais pas quoi faire.

M. Riva. Moi non plus.

Mme Riva. Ah bah oui parce qu'elle faisait pas forcément pour m'embêter. Et Aurélie, par exemple, quand elle est très fatiguée, elle ne maîtrise plus ces émotions et du coup, le moindre... Vous pouvez lui dire blanc, elle va partir en live, vous pouvez lui dire noir, elle va partir en live. Donc quand je diagnostique ça, je lui dis. Je lui dis « Tu vois là, t'es fatiguée et tu maîtrises plus ! » Alors après on reparle pas forcément de la notion de précocité systématiquement, hein. Mais j'essaie de lui faire prendre conscience, de lui faire comprendre ce qui se passe pour qu'elle réagisse et voilà. Y'a une période quand elle rentrait de classe, elle était épuisée parce qu'il fallait qu'elle se maîtrise toute la journée et le soir quand je la récupérais, elle avait besoin que ça pète. Et moi j'arrivais, il fallait prendre la douche, mettre le pyjama, manger, gnagnagna et ça faisait encore des contraintes et ça n'allait pas. Alors ce qu'on faisait c'est, quand elle était sur une période où on voyait que vraiment elle en pouvait plus je lui disais « Quand on rentre tu vas te mettre dans ton lit un petit moment avec ton doudou, tu te détends un peu, tu te calmes et après ça repart ». Ou alors les faire manger. Alors ça, ça fait pas bien longtemps. Donc depuis qu'on est rentrée cette année voir la psy, elle nous a dit « faites attention à la nourriture. Quand elle a faim, il se peut que ça provoque... ». Mais ça je le vois sur moi aussi, quand moi j'ai faim, mais je supporte plus rien. Tant que j'ai pas mangé, ça ne va pas. Et là maintenant Fanny, quand elle rentre le soir, elle est au collège donc y'a plus le goûter machin, elle arrive c'est 6 heures, elle mange et je la laisse faire. Elle mange quand même quelque chose et ça repart. Et Aurélie des fois aussi elle remange aussi et ça lui fait du bien, peut-être plus qu'à Fanny, de faire ça.

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Ces changements déclarés par les parents rencontrés illustrent surtout bien le fait que si ces derniers, en proie à de vives anxiétés éducatives tout en nourrissant d'importantes ambitions à l'égard de leurs enfants, se tournent vers la catégorisation de HPI, c'est aussi parce que cette dernière encourage le travail sur soi qu'ils réalisent en permanence pour être toujours de meilleurs parents, tout en leur donnant des pistes pour faire évoluer leurs pratiques éducatives. Elle leur permet de soutenir tout leur travail de socialisation à l'éducation de leurs enfants « particuliers », voire de sortir de certaines contradictions éducatives dans lesquelles ils se trouvent plongés. Elle leur permet de justifier socialement, au-delà leur forte mobilisation pour éviter toute « difficulté », les actions qu'ils mettent concrètement en œuvre. Elle n'a donc pas seulement plus de chances de subvenir dans les familles qui ont les ressources de se mobiliser fortement afin qu'aucune « difficulté » ne viennent mettre en péril la trajectoire scolaire et sociale de leurs enfants (chapitre 1). Elle a aussi de fortes chances de survenir dans ces familles qui se questionnent sans cesse sur la façon d'être les « meilleurs » parents possibles pour leurs enfants.

c. Modifier l'ordre scolaire ordinaire

C'est l'institutrice de moyenne section de Corenthin qui évoque pour la première fois à Mme Duval et M. Legrand la possibilité que leur fils soit un EIP, impressionnée par son vocabulaire, son aisance verbale, ses connaissances. Peu informés sur la figure de l'EIP, ceux-ci ne donnent toutefois pas suite à cette remarque. C'est seulement l'année d'après, en grande section de maternelle, quand les choses « *se compliquent* » pour Corenthin, qui se met à poser « *des problèmes de comportement* » que M. Legrand et Mme Duval, inquiets, s'informent un peu sur le HPI et consultent un pédopsychiatre. L'institutrice qui, selon Mme Duval, « *ne supporte pas* » cet élève qui « *prend tout l'espace* », qui « *connaît toutes les réponses* » et veut toujours être interrogé, propose en novembre qu'il passe directement en CP. Le pédopsychiatre ne parle pas de « *surdouement* », ne fait pas passer de test de QI à Corenthin, mais confirme qu'il peut sans problème sauter une classe. Rassurés, M. Legrand et Mme Duval acceptent l'accélération du cursus de Corenthin. Ils repoussent même leur déménagement prévu pour la fin de l'année pour Marseille pour que leur fils puisse finir son année scolaire dans son école privée Montessori avec des classes de faible effectif. Corenthin rencontre alors quelques « *problèmes* » dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture qui n'inquiètent cependant ni son institutrice ni Mme Duval qui « *mettent ça sur le compte du fait qu'il vient de sauter une classe et qu'il faut qu'il rattrape le niveau* ». Corenthin continue toutefois de rencontrer des « *difficultés* » de lenteur dans l'écriture et en lecture à son arrivée au CE1. Il se met également à rencontrer des problèmes avec les « *apprentissages séquentiels* ». « *Paniqué* », il ne finit pas toujours ses contrôles. Sur les conseils de l'enseignant, Corenthin passe un bilan orthophonique puis commence un suivi qui va durer en tout 2 ans. Il débute également sur l'initiative de Mme Duval des séances de soutien scolaire avec une enseignante RASED. Arrivé aux vacances de Pâques, l'instituteur de CE1 évoque toutefois quand même l'hypothèse de faire redoubler Corenthin. Catastrophés par cette idée, M. Legrand et Mme Duval prennent d'urgence un rendez-vous chez une psychologue pour évoquer à nouveau la question du HPI de leur fils. C'est ainsi que Corenthin se trouve catégorisé EIP alors qu'il est en CE1 et a 7 ans. Forts de l'avis de la psychologue qui déconseille fortement le redoublement, argumentant que Corenthin est un enfant « *très sensible à l'échec* », Mme Duval et M. Legrand s'opposent à la décision du maître avec succès. Au CE2, Corenthin connaît alors « *une très bonne année scolaire* », selon Mme Duval grâce à une institutrice qui s'adapte à ses lenteurs (en lui donnant des photocopies, en raccourcissant des exercices, en l'encourageant) et qui lui permet « *de progresser* » et d'avoir des résultats scolaires « *corrects* ». Mme Duval laisse de côté la question du HPI, tout en ajoutant cette année-là des séances chez un psychomotricien à la liste des suivis médico-psychologiques de Corenthin. Ses « *difficultés* » posent toutefois à nouveau problème en CM1 selon Mme Duval, lorsqu'il est à nouveau confronté à un instituteur « *plus classique, on va dire, et moins individualiste* ». Ce dernier convoque M. Legrand et Mme Duval pour évoquer les lenteurs de Corenthin, mais aussi le fait qu'il trouve ce dernier « *pas du tout concerné* » et comme ayant « *beaucoup de mal à adhérer aux apprentissages qu'il propose* ». M. Legrand et Mme Duval décident alors de retourner voir un psychologue spécialisé avec la question de la « *précocité* ». La psychologue ayant testé Corenthin la première fois n'exerçant plus, ils prennent rendez-vous au cabinet Cogito'z, créé par la psychologue Jeanne Siaud-Facchin qui a publié plusieurs ouvrages sur le HPI. Corenthin est ainsi soumis à un deuxième test de QI, alors

qu'il est au CM1 et a 8 ans qui donne « *peu ou prou les mêmes résultats* » que le premier test. Sur les conseils du cabinet, il commence un suivi psychologique qui va durer 6 mois. Avec le concours du cabinet et de l'orthophoniste, Mme Duval met en place un PAI à l'école pour Corenthin, afin que l'enseignant, malgré ses réticences, fasse des photocopies, réduise le nombre d'exercices à l'écrit, donne plus de temps à Corenthin lors des évaluations ou encore accepte que Mme Duval écrive ses devoirs à sa place. Elle demande également à l'enseignant qu'il place Corenthin à l'avant de la classe pour qu'il puisse davantage le surveiller et veiller à ce qu'il ne soit pas perturbé par divers éléments qui le mettent en retard dans son travail scolaire.

L'exemple de Corenthin Legrand offre un nouveau exemple de la manière dont la catégorisation de HPI survient souvent en lien avec des « difficultés » scolaires parce qu'elle sert de ressource pour des parents afin d'obtenir les modifications de l'ordre scolaire ordinaire qu'ils jugent nécessaire à la remédiation des « difficultés » rencontrées par leurs enfants sur la scène scolaire comme nous l'avons vu au chapitre 1. Il montre comment cette catégorisation peut être mobilisée, oubliée puis remobilisée au gré des besoins des parents. Il montre en même temps que les parents d'EIP n'ont pas systématiquement recours à cette catégorisation pour agir sur l'école au nom des « difficultés » de leurs enfants. En effet, si Mme Duval s'appuie la catégorisation d'EIP de son fils au CE1 pour s'opposer à son redoublement, elle a pu s'en passer pour obtenir que son fils soit auparavant suivi par une enseignante RASED. N'ayant pas attendu la catégorisation de leurs enfants comme EIP pour être convaincus que ces derniers rencontrent ou vont rencontrer des « difficultés » à l'école, les parents de « surdoués » n'ont également pas attendu celle-ci pour chercher à modifier l'ordre scolaire afin de tenter de venir à bout des « difficultés » de leurs enfants. Même si la prise de connaissance de la figure de l'enfant HPI en « difficulté à l'école à cause de l'école » telle que dépeinte par les professionnels de la « précocité » a pu les encourager à agir sur les conditions de scolarisation de leurs enfants, la *méfiance* et *défiance* qu'ils éprouvent envers l'école les prédisposaient déjà à cela. Tout comme leur fort capital culturel et la bonne maîtrise des logiques pédagogiques scolaires et du fonctionnement du système scolaire qui en découlent et qui leur offrent à la fois la possibilité de penser des changements aux conditions de scolarisation de leurs enfants (comme solution à leurs « difficultés »), l'assurance de demander ces changements, de formuler de manière recevable pour l'institution scolaire leurs demandes et donc d'obtenir ces changements. Le chapitre 5 a d'ailleurs déjà été l'occasion de constater qu'ils mettent en œuvre des *stratégies avisées* pour modifier des conditions de scolarisation qui leur déplaisent, indépendamment de la catégorisation de leurs enfants comme EIP. Avec ces aménagements des conditions de scolarisation de leurs enfants, les parents rencontrés demandent et obtiennent donc, encore une fois, des solutions aux « difficultés » qui ne sont pas à la portée de tous les parents. Ils sont dès lors d'autant plus enclins à se tourner vers cette catégorie d'enfant HPI qu'elle fait aussi écho à leur disposition déjà présente à modifier l'ordre scolaire ordinaire pour remédier aux « problèmes » de leurs enfants.

3. Une école bienveillante envers ses élèves les plus « brillants »

Le chapitre 1 fut l'occasion de voir que, tentant d'obtenir certains aménagements scolaires au nom du HPI de leurs enfants, les parents de « surdoués » se retrouvent fréquemment

confrontés à l'hostilité de l'institution scolaire. Mais il arrive aussi qu'ils n'aient pas besoin de demander ces aménagements, les enseignants proposant d'eux-mêmes un saut de classe, une prise en charge particulière, un enrichissement du programme. Quelques jours après sa rentrée en moyenne section, Emma se met à « *hurler quand il faut aller à l'école !* » M. et Mme Gilbert prennent rendez-vous avec la maîtresse pour lui dire « *Y'a un souci ! Ça ne lui ressemble pas !* » L'enseignante commençant à « *remettre la faute* » sur le fait que « *y'a son papa à la maison et [qu'] elle ne veut pas le lâcher !* », Mme Gilbert est « *obligée de lui dire qu'elle sait lire et commence à écrire d'elle-même* », qu'« *elle est un peu en avance* » et que « *peut-être que la moyenne section, ça la déçoit.* » La maîtresse décrétant que « *ça sert à rien qu'elle aille avec des grands parce qu'ils sont pas de ce niveau-là* », Emma reste en moyenne section. M. et Mme Gilbert parviennent alors à calmer « *un peu* » ses pleurs en lui faisant un « *semi-chantage* » : « *Je lui ai dit "Je veux bien aller faire la queue pour t'inscrire à la piscine, au jardin d'eau et faire l'effort d'aller dans l'eau toutes les semaines alors que j'ai horreur de l'eau, mais toi tu fais l'effort de ne pas crier quand tu vas à l'école parce que de toute façon il faut que tu y ailles !"* » raconte Mme Gilbert. « *Mais [ils] sentai[en]t qu'elle allait à l'école en tirant les pieds, sans vraiment prendre de plaisir* » puisque « *la maîtresse disait qu'elle s'appliquait pas, qu'elle faisait un peu n'imp... Qu'elle bâcle un peu.* » « *Alors qu'à la maison il fallait tout le temps, tout le temps faire du travail. Il fallait faire des maths* », Mme Gilbert « *faisait donc des maths* » avec sa fille les soirs et week-ends pour entretenir son goût de l'apprentissage, tout en continuant à lui apprendre à lire et à écrire. Alors qu'en mars « *Emma savait déjà écrire et dénombrer jusqu'à 20* » alors que « *C'est c'qu'on attend d'un enfant en fin de grande section* » et qu'elle « *avait fait beaucoup de progrès en lecture* », Mme Gilbert prend rendez-vous avec son institutrice pour lui dire « *Emma, elle part en CP ! Et si vous n'êtes pas d'accord, je fais un recours et j'ai des arguments ! Je sais bien que parfois il peut y avoir des refus de l'académie, mais là j'ai des arguments ! Je suis de l'éducation nationale donc je connais les procédures donc j'aurais gain de cause. Donc ne vous embêtez pas à faire des papiers. Elle part en CP.* » Emma rencontre le médecin scolaire, l'infirmière puis la psychologue scolaire, collègue de Mme Gilbert, qui lui fait passer un test d'« *intelligence* ». Devant le score élevé obtenu par Emma au test de QI, l'équipe enseignante se range alors à l'avis de Mme Gilbert et acte le passage d'Emma dans la foulée en grande section de maternelle et son passage l'année suivante en CP. Mme Gilbert, psychologue de profession, a détecté le HPI de chacune de ses 4 filles très précocement. Emma est toutefois la seule pour laquelle elle s'est ainsi mobilisée pour obtenir une modification de sa scolarité, cette dernière étant « *la seule à ne s'être pas plu à l'école maternelle* » et plus largement à avoir rencontré des « *difficultés* » dans sa scolarité. Emma n'est cependant pas la seule à avoir sauté une classe. En effet, lorsque Claire, l'aînée, a 4 ans et demi, elle sait lire. Son institutrice de moyenne section propose à plusieurs reprises à Mme Gilbert de lui faire sauter une classe, tout en commençant à lui proposer « *du travail de grande section* ». Un peu réticente au départ, Mme Gilbert finit par accepter le passage l'année suivante directement au CP devant l'insistance de son enseignante qui lui assène qu'elle risque de fortement s'ennuyer sinon en grande section de maternelle.

Il arrive aussi que l'école soit à l'origine de la catégorisation de « *précocité intellectuelle* ». Parfois, les enseignants veulent disposer d'un bilan psychométrique pour comprendre certaines « *difficultés* » rencontrées par leur élève. Plus souvent, ils souhaitent procéder à un saut de

classe et veulent s'assurer grâce à un test d'« intelligence » que leur élève « en a les capacités ». Lors d'un rendez-vous avec la directrice de l'école (privée) où ils souhaitent inscrire Maxence pour son entrée au CP, M. et Mme Rabelin expliquent que leur fils sait déjà lire. La directrice demande alors à rencontrer Maxence pour tester son niveau en lecture. Concluant à l'issue de son entrevue avec ce dernier qu'il sait « *mieux lire que le meilleur des CP* », elle exprime son souhait de le faire directement entrer au CE1 à M. et Mme Rabelin et leur demande de lui faire un test de QI dans un cabinet en libéral pour voir « *s'il en a sous le pied* » pour suivre dans toutes les matières à un niveau supérieur. C'est ainsi que Maxence se retrouve catégorisé HPI en fin de grande section de maternelle à l'âge de 5 ans puis à sauter la classe du CP. Mmes Gamblin et Vettard, toutes deux professeures des écoles, racontent l'une comme l'autre pendant l'entretien comment depuis qu'elles ont fortement pris connaissance de la problématique du HPI depuis la catégorisation de leurs fils, elles ont été à l'initiative de la catégorisation et du saut de classe de plusieurs de leurs élèves. De même, lorsqu'elle était encore psychologue scolaire, Mme Gilbert a fait passer de nombreux tests de QI à ses élèves et recommandés de nombreux saut de classe. Comme le constatait déjà Wilfried Lignier, il existe ainsi des enseignants bienveillants à l'égard du diagnostic de précocité intellectuelle, reconnaissant l'intérêt, la pertinence de la prise en compte du QI dans la scolarité et qui sont à l'origine du diagnostic d'EIP et facilitent voire proposent sa prise en compte dans le cadre scolaire. Ces enseignants « bienveillants » sont souvent personnellement touchés par la « précocité intellectuelle ». Ils sont aussi souvent « jeunes ». En effet, « les enseignants entrés très récemment dans la profession, c'est-à-dire après que le ministère de l'Éducation nationale a commencé à légitimer la catégorie de précocité intellectuelle, ont plus de chances que les enseignants plus âgés d'avoir été exposés, durant leur formation, à l'idée que la noblesse psychologique est une spécificité possible et pertinente scolairement pour certains élèves. Par ailleurs [...] pour s'en tenir au seul cas des instituteurs, les transformations de ce groupe social ces dernières années ont été dans le sens du développement de la part d'enseignants issus de la classe supérieure. [...] Cette évolution morphologique signifie que les enseignants les plus jeunes ont plus de chance d'être socialement proches des parents qui s'approprient le diagnostic de précocité intellectuelle, et partant de comprendre, et à la limite d'adhérer à cette appropriation¹⁷. »

Selon Wilfried Lignier, si les textes ministériels favorables à la prise en charge à l'école de la « précocité intellectuelle » existent, c'est parce que la forte mobilisation des militants des associations pour les « surdoués » a rencontré un contexte de politiques éducatives favorable depuis les années 1980-1990 à la prise en compte des différences et spécificités des élèves et, pour cela, à une différenciation interne des scolarités (Chapitre 1). C'est ce contexte qui a aussi permis le développement de classes à options ségrégatives, permettant des classes de niveau plus ou moins explicites, plébiscitées par les parents de HPI. Il a également rendu possible, depuis 2008, la scission du programme scolaire entre l'obligatoire (le Socle commun) et l'optionnel (que l'on décourage d'enseigner aux élèves « non connivents » c'est-à-dire les plus

¹⁷ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 329-331.

en « difficultés »)¹⁸. Il a ainsi aussi été propice au développement de pratiques de *différenciations pédagogiques* chez les enseignants qui vont adapter leurs exigences et leurs pratiques pédagogiques et enseignements à ce qui leur apparaît faisable selon les représentations qu'ils se font de leurs élèves d'une école à une autre, d'une classe à une autre et, à l'intérieur d'une même classe, d'un élève à un autre. Étudiant les livres pour enfants utilisées dans les classes de maternelle et la manière dont ils sont mobilisés par les enseignants, Stéphane Bonnéry constate ainsi que les écoles maternelles situées en ZEP (zone d'éducation prioritaire) utilisent moins de livres patrimoniaux et profitent moins des moments de lecture pour initier les élèves à l'analyse littéraire (pour objectiver les trames narratives, repérer des formes de narration, des personnages types, etc.) que les écoles maternelles hors ZEP¹⁹. Christophe Joigneaux observe de son côté comment les enseignants de maternelle ont tendance à réserver les questions « ouvertes » et demandant une forte réflexivité aux « bons » élèves. Mais aussi comment ils vont davantage laisser d'autonomie aux « bons élèves » qu'aux élèves « en difficulté » face à une erreur dans un exercice scolaire, indiquant seulement aux premiers qu'ils ont fait une faute quelque part tandis qu'ils pointent directement l'erreur aux seconds²⁰. Sur la page Internet du ministère de l'Éducation nationale mallettedesparents.education.gouv.fr destinée à informer les parents d'élèves sur le HPI, on peut y voir dans une vidéo, une professeure de collège expliquer qu'elle pratique de la *pédagogie différenciée* et, plus précisément, qu'elle propose régulièrement à ses élèves des activités avec deux niveaux de difficulté qui permet aux plus avancés d'entre eux d'être confrontés à des consignes ouvertes et beaucoup plus larges leur permettant « d'engager leur raisonnement comme ils veulent »²¹. Les parents de « surdoués », qui se caractérisent par leur inclination pour l'individualisation des pratiques éducatives, ne demandent pas systématiquement d'aménagement de la scolarité de leurs enfants, puisque dans le système scolaire actuel les enseignants sont, de façon générale, déjà encouragés et donc disposés à *différencier la* scolarité des élèves, à mettre en place diverses mesures pour s'adapter à leur « rythme » ou « niveau » et que leurs enfants bénéficient déjà de diverses différenciations et privilèges. Mme Dumont n'a pas évoqué le HPI de son fils Joannis jusqu'à sa troisième, non seulement parce que celui-ci n'avait jusque-là pas rencontré de « difficultés » particulières avec l'école, mais aussi parce que les enseignants d'école primaire avaient déjà tendance à enrichir et personnaliser le programme scolaire. Parce que non seulement son enseignante de CM2 qui « adorait les sciences », « faisait faire plein de trucs scientifiques aux enfants » et « faisait varier les pédagogies » mais aussi parce que Joannis, qui aimait bien « les jeux mathématiques » pouvait faire des « fiches de maths » quand il avait fini son travail scolaire :

Mme Dumont. *CM2, je pense que ça s'est très bien passé parce que l'institut, là, était exceptionnelle. Elle était capable de faire de la pédagogie avec des projets très originaux. Et*

¹⁸ Stéphane Bonnéry, « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. Réflexions l'occasion de la parution de la liste officielle "maternelle" », *Le français aujourd'hui*, n°185, 2004, p. 47-57.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*

²¹ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID221/les-enfants-a-haut-potentiel>

donc là... Ils ont travaillé par exemple sur les constructions soutenables. Donc ils ont fabriqué des murs en pisé, en chanvre, des maquettes de maisons. Ils les ont exposés à un truc, qui n'est pas la fête de la Science, mais une espèce de compétition inter-école qui a lieu sur le campus. Ils les ont exposés à la mairie. Y'a eu des remises de prix. Ils ont travaillé sur un projet... Sur la musique. Elle a invité les parents voir des choses. Donc plein de projets. Elle fonctionnait par projet. Et elle était beaucoup plus dynamique que les autres. Et donc ça s'est très bien passé.

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Le chapitre 1 fut l'occasion de voir que les parents de « surdoués » s'investissent d'autant plus facilement dans la catégorisation d'EIP que les modifications de l'ordre scolaire ordinaire qu'elle permet d'obtenir, au nom des « difficultés » que cause ou que ne manquerait pas de causer dans le futur le HPI, constituent sans conteste des privilèges pour la scolarité de leurs enfants. Ces aménagements permettent en effet de prendre en charge les « difficultés » rencontrées par les enfants, de prévenir la survenue de « difficultés », d'éviter des sanctions scolaires négatives (et ses conséquences potentiellement néfastes sur l'orientation et la motivation de leurs enfants), d'améliorer les conditions de scolarisation ou encore d'obtenir un saut de classe qui fonctionne notamment comme une sanction scolaire symbolique. Ces parents n'ont toutefois pas toujours besoin de se mobiliser parce que le système scolaire, sous impulsion notamment des politiques sur les élèves « à besoin particulier », va parfois de lui-même proposer des aménagements pour les « difficultés » scolaires de ces enfants plutôt bien dotés qui constituent des privilèges. Parce que le système scolaire se montre parfois bienveillant envers ses élèves qui ont déjà objectivement beaucoup d'atouts face à la compétition scolaire.

Conclusion

On peut ainsi affirmer avec Wilfried Lignier que l'établissement d'une catégorisation de « précocité intellectuelle » « ne correspond pas à une pratique d'évaluation, sans plus »²². Que les parents en fassent ou non d'eux-mêmes la demande, le test de « précocité intellectuelle » débouche en effet la plupart du temps sur divers aménagements scolaires. Il est même fort possible que cette prise en charge de « la précocité intellectuelle » soit sous-estimée par les parents dans les entretiens et dans cette thèse étant donné la tendance que l'on vient de souligner dans le système scolaire à la différenciation des scolarités. Les aménagements demandés par les parents à l'école au nom du HPI de leurs enfants découlent tout en témoignant dès lors de leur forte mobilisation afin qu'aucune « difficulté » ne vienne entraver le parcours d'« excellence » qu'ils tracent pour eux. Le fait que les EIP apparaissent de manière générale ne pas rencontrer de « graves » « difficultés », et être même plutôt en situation d'« excellence » scolaire, culturelle et intellectuelle, est alors aussi à mettre en lien avec le fait que leurs parents, très inquiets, scrutent leur développement et scolarité, ont tendance à constituer le moindre signe en « difficulté », quand ils estiment qu'ils rencontrent un « problème », surtout à l'école,

²² Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 281.

cherchent à en venir à bout le plus rapidement possible, et vont jusqu'à mener des actions en anticipation ou prévention de « difficultés » auxquelles pourraient être potentiellement confrontés leurs enfants. C'est donc en lien avec le fait que leurs parents cherchent à remédier à des « difficultés » que d'autres parents ne percevraient pas (ou pas comme des « difficultés »), prennent en charge leurs « difficultés » plus rapidement que dans la plupart des familles, mais encore ont les ressources pour mettre en place des solutions à leurs « problèmes » qui resteraient hors de la portée d'autres parents. Et que les remédiations à leurs « difficultés » que leurs parents mettent en place constituent des « privilèges » qui accroissent leur avantage sur la scène scolaire sur les autres élèves.

Chapitre 8

Le cercle « vertueux » de l'« intelligence hors norme »

Les précédents chapitres ont été l'occasion d'évoquer que, malgré la *forte emprise* que des parents de « surdoués » exercent sur leurs enfants et la précision avec laquelle ils décrivent les pratiques éducatives qui leur permettent d'exercer celle-ci, la grande majorité d'entre eux soutiennent être assez peu responsables du HPI de leurs enfants et, par conséquent, de leur « hyperactivisme » culturel ou de leur ennui en cours. Selon eux, en plaçant leurs enfants dans un environnement culturel si stimulant, ils ne font que s'adapter au « caractère », à la « personnalité », à la « nature » de leurs enfants. Ils ne font que tenir compte de ce qu'ils ont appris avec la catégorisation de leurs enfants comme « intellectuellement précoces » et leur prise d'information sur la « précocité », à savoir que leurs enfants avaient « besoin » de cela pour être « bien dans leur peau », « heureux », « épanouis ». Les précédents chapitres montrent également que l'on peut fortement mettre en cause cette posture des parents d'EIP selon laquelle ils n'auraient joué aucun rôle dans les performances intellectuelles ou les goûts culturels de leurs enfants. Nous avons en effet vu que non seulement les parents rencontrés s'investissent *très fortement* dans l'éducation de leurs enfants depuis leur naissance, mais que la catégorisation de HPI a davantage renforcé leurs pratiques éducatives et socialisatrices qu'il en a généré de nouvelles. Sous influence des discours éducatifs qui essentialisent les dispositions des êtres sociaux (dont font notamment partie les discours sur les EIP) et qui affirment que le rôle de parent devrait être d'accompagner leurs enfants à développer leur « personnalité » « intrinsèque », ils sont par ailleurs incités à minorer devant autrui (et à leurs propres yeux) l'aspect objectivement contraignant et enveloppant de leur éducation (Chapitre 3). Mais bien que cette manière dont les parents de « surdoués » se dissocient (totalement) des goûts et compétences culturelles et intellectuelles de leurs enfants ne corresponde pas à la réalité sociologique, nous allons toutefois nous arrêter sur ce discours dans ce chapitre. Nous allons voir que les parents d'EIP pensent aussi cela parce que l'« intelligence d'exception » de leurs enfants dépend de processus de socialisation dont ils n'ont pas conscience voire ne dépendent pas directement ou uniquement d'eux. Autrement dit, parce que leurs pratiques éducatives *conscientes, volontaires* ne sont pas les seules à l'origine de l'« excellence » intellectuelle et culturelle de leurs enfants qu'ils peuvent se percevoir comme peu ou pas à l'origine de celle-ci.

I. Des enfants qui se font le relai des importants investissements culturels de leurs parents

Le sentiment qu'ont les parents de « surdoués » d'être assez peu responsables de l'« intelligence d'exception » de leurs enfants n'est, tout d'abord, pas étranger au fait qu'ils observent au quotidien ces derniers mettre d'eux-mêmes en œuvre des actions favorables à celle-ci. Les enfants de notre population d'enquête sont en effet décrits par leurs parents (ou se décrivent eux-mêmes lorsqu'ils ont été interrogés en entretien) comme des enfants ayant « soif de culture », comme étant « avides » de connaissances et d'activités culturelles et cultivées.

Ils sont des enfants qui *s'investissent* assez fortement dans leur scolarité, dans les apprentissages et dans leur travail scolaire. Geoffrey, Clémence et Lucas Lachimet ont toujours bien travaillé à l'école ayant « *quand même généralement beaucoup de conscience entre guillemets professionnelle* » selon leur mère. Lucas participe notamment beaucoup à l'oral en classe puisqu'« *il a bien compris que, en classe il fallait être hypocrite et se comporter comme le prof attendait* » raconte Mme Lachimet. Mme Lambert a de « *très bons retours* » des enseignants de Romane qu'elle décrit, à leur suite, comme « *bien dans le moule de l'école* », « *très scolaire* », « *très sage* », « *bonne élève* » « *consciencieuse* ». Le maître de Corenthin a dit à Mme Duval qu'il « *est intéressé* », « *motivé* » « *impliqué* », « *met de la bonne volonté* » en classe, « *lève souvent la main* », « *a souvent des choses à dire* » et « *a souvent les bonnes réponses* ». Lorsque M. et Mme Riva interrompent l'entretien (qui a lieu un samedi après-midi) pour signifier à Fanny qu'elle peut s'arrêter de travailler puisqu'elle a « *fait des devoirs tout l'après-midi* », celle-ci répond qu'elle va d'abord « *relire mes évals. Pour que ça rentre.* » Lisenotte Meyer explique que, depuis le collège, elle réalise ses devoirs entièrement seule sans l'aide de ses parents. Lorsqu'elle a une évaluation, elle « *regarde toute seule les erreurs qu'il y a* » et que « *si elle a pas compris* », elle « *reprend* » et « *refait ses fiches de révision* ». Mme Dubois raconte que, contrairement à la plupart des parents de son entourage « *qui disent à leurs enfants "faudrait aller travailler !"* », « *[elle], [elle] n'arrêtai[t] pas de dire aux [s]iens "Bon faut arrêter maintenant ! Faut lâcher !"* », estimant que Ninon et Martin se mettaient « *un peu trop de pression* ». Justine Prévost a demandé à commencer une deuxième langue dès la 6^e et a demandé à apprendre le Latin.

Les enfants HPI sont également des enfants qui posent beaucoup de questions, passent du temps à « *se cultiver* » sur Internet, à regarder à la télévision des programmes éducatifs, à lire des magazines informatifs ou des journaux d'actualité pour enfants, etc.

Mme Riva. *Alors ça par contre Aurélie elle en pose des questions !*

M. Riva. *Ça va tous azimuts.*

Enquêtrice. *Vous y répondez toujours ?*

Mme Riva. [...] *J'essaye qu'il y ait pas de sujet tabou, qu'on puisse discuter de tout. Par contre, si c'est à un moment qui ne me convient pas, plutôt que de noyer le poisson, je dis clairement « Je te réponds pas maintenant ! » Parce que ça bombarde les questions, c'est toute la journée et tout le temps. Donc y'a des mercredis, vous finissez la journée sur les rotules. Des fois j'ai besoin de pause. [...] Aurélie, elle pose beaucoup de questions. Fanny, elle va chercher les réponses dans les livres. Tout ce qui est sexualité, Aurélie m'a posé des questions, Fanny m'a jamais rien demandé. Après j'essaye de faire attention à ce qu'elle ait des supports dignes de ce nom pour avoir les bonnes informations sur les sujets.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Enquêtrice. *Maxence pose beaucoup de questions alors...*

Mme Rabelin. *Ah, oui, oui, oui. Hier, j'veus dis, on s'est fait les atomes. Hier je lui ai expliqué la molécule de CO₂ et celle d'H₂O. Donc oui, oui, il pose plein de questions.*

Enquêtrice. *Et en plus vous me dites qu'il est abonné à Mon quotidien...*

Mme Rabelin. [...] *Il aime bien. Après je sais pas si il lit vraiment tous les articles parce qu'après je ne veux pas avoir l'impression de tout vérifier. Mais oui, généralement, il est très content de l'avoir.*

Enquêtrice. *Est-ce qu'il a un des centres d'intérêt particulier ?*

Mme Rabelin. *C'est par période. Maxence, en fait, il a besoin d'un os à ronger. Donc il va faire le tour d'une question et hop après il va passer à autre chose. Alors il fait le tour, à son échelle, hein ! On n'a jamais fini de faire le tour d'une question. Mais voilà... Et en ce moment, qu'est-ce qui l'intéresse ? Je ne sais pas en ce moment. J'ai été étonnée hier de ses questions sur les atomes. Je me suis dit « Tiens ça revient ça ! Il revient à la physique. » Alors soit il va avoir des livres, soit il va me dire « Maman, ça serait bien d'avoir des livres là-dessus ».*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

M. Renaud. *Gaspard, ce qui le fait triper, c'est tout ce qui fait système en fait. La grammaire par exemple, ça le fait délirer. Et moi je me souviens, il avait 7 ans, 8 ans et il tripait sur le Bescherelle. C'était génial ! Il avait lu tout le Bescherelle. Il avait lu le Bescherelle pendant 15 jours d'affilée. Il avait essayé de faire un système avec toutes les règles, toutes les...*

Enquêtrice. *Comprendre la logique ?*

Mme Besson. *Voilà.*

M. Renaud. *Voir si y'avait un ordre sous-jacent aux choses.*

Mme Besson. *Voilà. Organiser les choses quelque chose qui fait système, qui fait... voilà ! [...]*
Donc voilà, un peu polarisé sur des trucs...

Enquêtrice. *Des exemples d'autres choses sur lesquelles il polarisait ?*

Mme Besson. *La lecture. Les échecs.*

M. Renaud. *Les calculs, les nombres. La physique et les maths il aime bien.*

Mme Besson. *Il est capable de venir alors qu'on est couché dans notre chambre avec un post-it avec une équation. Et il arrive pas à dormir parce qu'il arrive pas à résoudre l'équation ! Il a fait ça avant-hier. T'hallucines ! Il est 10 heures et demie du soir ! [Rires] Voilà. Ça, ça le rend... Ça, c'est capable de beaucoup le motiver.*

M. Renaud. *Oui, c'est une distraction pour lui.*

[...]

M. Renaud. *Il regarde beaucoup de vidéo sur Internet, sur You tube, sur des sites. Et puis mine de rien... Parce que j'en avais un peu marre d'être sollicité tout l'temps et d'être la source principale de... Du coup moi je lui fais souvent passer des bouquins à lire, des trucs comme ça. Alors souvent ça le saoule. Puis en fait le soir pour s'endormir, quand il a rien de mieux à faire, quand on le laisse vraiment livré à lui-même, qu'on refuse d'être disponible, il finit par aller dans ces trucs-là. Et puis je m'aperçois qu'en fait si, au final, il les a tous lus.*

Enquêtrice. *C'est quel genre de bouquin que vous lui donnez ? C'est des choses pour enfants ou même pas ?*

M. Renaud. *Euh... C'est des choses que je recommande par exemple à mes élèves de lycée. Qui sont pas forcément toujours très accessibles, mais qui... Si, qui sont quand même accessibles. Je lui ai donné l'année dernière tous les bouquins de lycée en maths et en physique pour qu'ils lisent dans sa chambre. Non, c'est pas des bouquins pour enfants !*

Enquêtrice. *Et quand ils vous sollicitent, comment ça se passe ? [...]*

Mme Besson. *Ouais, on sent qu'il a gambergé sur un truc et il vient demander des trucs à son père. Moi je comprends rien ! Et il attend vraiment une réponse. Ludo lui répond et si c'est pas clair, c'est pas net, du coup il est un peu embêté, alors il repose 3-4 questions ou bien il repart et puis 2 jours après il revient avec des questions.*

[...]

Enquêtrice. *Oui. D'accord. Vous avez parlé aussi des Échecs. C'est vous qui lui avez appris ?*

Mme Besson. *Non, il a appris tout seul. Il avait demandé d'avoir un échiquier.*

M. Renaud. *Il avait dû demander vite fait comment ça marchait. Peut-être avec son grand-père aussi il avait vu à un moment donné... Et puis je lui avais acheté...*

Mme Besson. *Non, tu avais acheté pour toi.*

M. Renaud. *Je m'étais acheté un truc à destination des instits pour faire des animations d'échecs avec les élèves.*

Mme Besson. *Et comme il avait appris à lire... Un jour il a chouré ce bouquin...*

M. Renaud. *Ou peut-être qu'à un moment donné... Parce qu'il nous sollicite tellement que... Alors on y prenait beaucoup de plaisir, mais à un moment donné on pouvait dire « Allez stop ! Lâche-moi un peu ! Démerde-toi ! » Et du coup on lui donnait des trucs en lui disant « Occupe-toi avec ça ! »*

Mme Besson. *Sauf que lui il a lu le machin. Je sais pas comment il a fait parce que c'était vraiment destiné à des enseignants. Il a dû se dépatouiller avec, il a dû trouver des trucs.*

M. Renaud. *C'était un truc assez bien foutu. et il a appris, il a appris le jeu d'Échecs.*

Mme Besson. *Mais ça a duré, je sais pas, 2 mois, 3 mois. Mais nous on s'en préoccupait pas trop. Et puis un jour il a demandé à Ludo de jouer aux Échecs avec lui. Et Ludo joue aux Échecs en faisant autre chose...*

M. Renaud. *En faisant autre chose... Et puis à un moment donné, j'ai arrêté de faire autre chose parce que sinon je perdais ! [Rires de tous]*

Mme Besson. *C'était humiliant, quand même !*

Mme Besson. *Voilà. Et il a passé 3 mois à essayer de comprendre comment ça marchait et à se...*

Enquêtrice. *D'accord. Il avait comme des lubies et il s'investissait beaucoup...*

Mme Besson. *Hyper investi !*

Mme Besson. *Dans des trucs où à 4-5 ans, les autres gamins ils font autre chose.*

M. Renaud. *Ils tournent pas en boucle dessus.*

Mme Besson. *Ils sont pas en boucle sur « je veux comprendre comment ça marche ! »*

Enquêtrice. *Donc les Échecs, la physique. D'autres centres d'intérêt particulier comme ça qu'il a investis ? [...]*

Mme Besson. *Un peu la musique. Les histoires de gammes...*

Mme Besson. *Si, ça le fait triper quand même.*

M. Renaud. *Il y a passé un moment quand même.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

M. Renaud et Mme Besson, qui décrivent leur fils Gaspard comme étant de manière générale « *peu besogneux* » (puisque'il ne participe pas aux tâches ménagères, ne travaille pas facilement pour l'école), reconnaissent ainsi toutefois que ce dernier consacre beaucoup de temps et d'énergie à travailler sur les problèmes de physique chimie qui le passionne. Mais aussi qu'il a fait preuve de discipline et de méthode pour apprendre les Échecs seul en moins de 3 mois ou pour comprendre la logique derrière les règles de grammaire et les gammes de musique. De même, Mme Gamblin reconnaît pendant l'entretien que son fils Hugo est capable de beaucoup de travail et d'efforts pour satisfaire sa passion pour le foot qu'il partage avec son père, tout en regrettant qu'il ne mette pas ses dispositions au travail et à l'effort au service d'une autre passion (plus légitime ?) ou de son travail scolaire. Ce dernier a en effet « *passé des journées* » à remplir des tableaux retraçant l'historique des matchs de foot et à les retenir. Au moment de l'entretien,

venant de finir d'apprendre le poids et la taille de tous les joueurs, il a entrepris de mémoriser le nombre de places et la largeur des tribunes de chaque stade. Il passe également des heures à réaliser des vidéos YouTube où il débriefe des matchs et à organiser des quiz de connaissance sur le foot pour les abonnés de sa chaîne. C'est d'ailleurs sa capacité, si on lui donne l'affiche d'un match de foot, à donner la date à laquelle il a eu lieu, le score final, quel joueur a marqué à quelle minute, mais également son impressionnante mémoire des dates, son aptitude à se souvenir exactement de ce qu'il a fait à tel ou tel jour qui a alerté la psychologue qui le suivait et conduit à sa catégorisation comme autiste asperger. « *Ador[ant] le morceau La lettre à Élise de Beethoven* », Lisenotte Meyer a un jour acheté sa partition puis « *a passé une journée entière* », de « *7 heures du matin jusqu'à 10 heures du soir* » à « *répéter, répéter, répéter* » jusqu'à ce qu'elle maîtrise le morceau. C'est ainsi qu'elle a commencé le piano. Sa professeure de français ayant été un jour incapable de répondre à une question d'un de ses camarades demandant « *Pourquoi au mot "siècle" y'a un accent sur le E sachant que quand y'a deux consonnes derrière le E normalement y'a pas d'accent* », elle a passé « *des mois et des mois* » à « *faire des recherches étymologiques* » « *à lire des bouquins de français* » (dont un « *gros bouquin sur un Siècle de langue française* ») « *dans toutes les bibliothèques qu'[elle] connai[t]* » jusqu'à ce qu'elle trouve la réponse. Elle se décrit en effet comme quelqu'un qui « *doit comprendre ce qu'elle ne comprend pas* ». De même qu'ils s'investissent fortement dans leur travail scolaire, les enfants enquêtés s'investissent parfois très fortement pour acquérir certaines compétences et connaissances culturelles pourtant non exigées à l'école. Ils savent donc faire preuve d'ascétisme c'est-à-dire d'une discipline, d'une éthique de l'effort, d'une gouvernance de soi pour « *se "faire" une culturelle ou un niveau scolaire d'excellence.*¹ »

Ils font par ailleurs partie de cette minorité d'enfants (41 % des 6-14 ans selon Sylvie Octobre²) qui lit tous les jours ou presque. Ils s'adonnent aussi souvent à des pratiques d'écriture. Sacha Gaillard lit tous les soirs avant de se coucher. « *Il peut engloutir une quantité astronomique de lecture* » et « *son plus grand trip c'est d'aller à Cultura, de s'asseoir dans un rayon et de bouquiner* » d'après sa mère. La lecture est un « *un passe-temps peut-être assez excessif* » chez Maxence selon Mme Rabelin. Âgé de 7 ans, il a lu tous *Les cabanes magiques* et les *Geronimo Stilton* ainsi que les premiers tomes d'*Harry Potter*. Mme Meyer explique que ses six enfants « *lisent tous les jours* », « *du fantastique, des romans historiques* » et, plus généralement « *tout ce qui peut leur tomber sous la main* », « *en allemand* » comme « *en français* ». Elle raconte que « *y'en a qui connaissent tous les bouquins de leur CDI et qui se sont fait virer du CDI à force d'y passer toutes les récréés et tous les midis* », « *d'autres à qui on a interdit d'amener des livres à l'école pour passer un peu de temps avec les autres et pas seulement être enfermé dans un bouquin !* ». Elle explique aussi comment elle va « *régulièrement enlever la lampe de poche sous l'oreiller de Nicolas parce que sinon il lirait jusqu'à 3 heures du matin !* » ou encore comment elle possède de nombreuses photos de vacances où l'on voit les enfants « *en train de lire* » « *à la lampe de poche sous la tente* », « *sur les chaises pliantes à la piscine* ». De l'opinion de Mme Riva, Fanny « *lit beaucoup* » « *limite presque trop !* », « *Quand elle est dans sa lecture,*

¹ Muriel Darmon, « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile », *Agora débats/jeunesses*, vol. 56, n°3, 2010, p. 49-62, p. 50.

² Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, op. cit., p. 213.

il peut se passer n'importe quoi, le monde peut s'écrouler que... » « Elle peut se noyer dans des livres, si on la laisse faire. » Elle écrit également « *par période* » « *des poèmes, des histoires* ». « *À part Émilie* », toutes les filles Gilbert « *lisent beaucoup* » selon Mme Gilbert, qui ajoute que « *Claire, quand elle était petite, elle lisait tout ! Elle lisait même l'annuaire pour voir si elle trouvait ses profs. [Rires] Ça lui arrivait aussi de lire le dictionnaire !* » « *Quand elle était petite, elle écrivait aussi des petits livres* ». « *[La] moyenne d'emprunt [de Justine Prévost] à la bibliothèque c'est 13 livres pour 3 semaines* ». Elle « *télécharge également beaucoup* » de livres sur tablette, a lu « *tous les grands classiques* » (de la littérature enfantine) « *Eragon, Elana* », mais aussi « *des pièces de théâtre pas demandées à l'école. Le Cid, Molière, Les Femmes Savantes* » comme elle nous l'explique elle-même non sans fierté. Elle écrit également des romans qu'elle publie au fur et à mesure sur un site Internet qui lui permet d'avoir des retours de lecteurs. Lucas Lachimet avait commencé à écrire « *une sorte de BD* » quand il était plus petit. Il lisait des « *ouvrages de grands* » et notamment « *tous les Bernard Weber quand il avait 11-12 ans.* » À 12 ans il a aussi lu *L'Art d'avoir toujours raison* de Schopenhauer qu'il avait trouvé dans la chambre de son grand frère. Ce dernier « *a lu tout Dante quand il était au lycée.* » À l'arrivée au lycée, Victor et Clémence se sont mis à lire les journaux, les Échos et le Figaro pour Victor qui savait qu'il voulait travailler dans la finance, *Le Monde* pour Clémence qui voulait intégrer Science Po.

Les enfants « *surdoués* » jouent également beaucoup d'eux-mêmes à des jeux (vidéo ou non) éducatifs. Tous les enfants Meyer « *sont passionnés d'Échecs* ». Ils s'organisent fréquemment des tournois d'Échecs en vacances. Ils aiment également beaucoup les jeux de stratégie (« *Les aventuriers du rail, Les chevaliers de la Table ronde, Stratego, Risk, le tarot* ») et jouent ou ont beaucoup joué aux Lego. Mme Lacroix a constaté que, petit, « *par rapport à d'autres enfants de son âge* », Pierre « *aimait beaucoup les jeux de construction, beaucoup les Lego.* » Tout comme Baptiste et Mathieu Vettard, qui selon leur mère, aiment particulièrement « *les Lego un peu complexes où il y a énormément de morceaux, et cetera.* » Antonin, Adèle et Martin Serpentine adorent aussi les Lego, Playmo, et Mécano. Antonin qui « *pourtant a des problèmes d'attention* », « *maintenant se prend des Lego technic* » et « *qu'il finit dans le même jour* ». Frères et sœur « *privéligient sur leur X Box tous les jeux de construction et d'imaginaire où ils doivent construire des mondes, des maisons* » d'après leur mère. Les enfants Lachimet « *adoraient* » quand leurs parents « *jouaient à leur poser des questions d'addition et de multiplication* » et « *en redemandaient.* »

Les enfants enquêtés apparaissent enfin comme étant non seulement peu affectés par le fait d'être limités dans l'usage des écrans par leurs parents, mais aussi d'eux-mêmes peu consommateurs (en comparaison à d'autres enfants de leur âge) de télévision et jeux vidéo. Plusieurs parents déclarèrent ne pas avoir eu besoin de surveiller ou de mettre des règles pour limiter l'usage par leurs enfants des écrans puisque ces derniers se tournent peu vers ce genre de loisir. À l'image notamment de M. et Mme Riva qui affirment que Fanny et Aurélie « *ne sont intéressées que par leur série Violetta et ne vont pas chercher autre chose.* » Comme Wilfried Lignier, nous constatons comment certaines pratiques culturelles qui menacent l'« *excellence* » des EIP ou l'« *harmonie des pratiques* » qui rend possible leur excellence,

peuvent donner lieu à des pratiques volontaires d'autocontrôle chez certains d'entre eux³. Ainsi, selon sa mère et son beau-père, non seulement Sacha Gaillard « *ne va pas faire d'histoire* » et ne « *sera pas là à négocier* » s'ils lui demandent d'arrêter la télévision ou la tablette parce qu'« *il comprend que c'est pour son bien* », mais il « *s'auto régule beaucoup* » tout seul concernant les écrans. Il leur a déclaré quelque temps avant l'entretien « *Je vais enlever la tablette et le téléphone de ma chambre quand je dors parce que c'est tentant. J'aurais envie d'y aller.* »

On peut donc affirmer que les enfants HPI sont des enfants culturellement actifs également dans le sens où ils participent activement au maintien de leur « *excellence* » *intellectuelle et culturelle*. Il ne faut toutefois pas se représenter les enfants « *surdoués* » comme ayant exclusivement des loisirs très légitimes. Ils sont décrits, ils se décrivent comme ayant aussi des goûts et des pratiques de loisirs peu culturels, cultivés, intellectuels (ce qui vient au passage prouver que les parents rencontrés ne cherchent pas à tout prix à coller à l'image de l'EIP). Sacha Gaillard « *adore* » faire des jeux avec des chiffres ou des lettres avec sa mère. Il aime également beaucoup le Scrabble, le Backgammon, le Matemind le Cluedo. Durant son temps libre le soir, il aime regarder « *des vidéos sur Internet sur le cosmos, le big-bang des trucs comme ça* », aller chercher lui-même sur le net des jeux d'enquête, jouer sur sa tablette à des applications éducatives. Il apprécie aussi de jouer au Kapla, « *de lire ses bouquins ou ses BD* », de faire « *des constructions avec des papiers* ». Il peut aussi passer des heures à jouer avec « *des bouteilles de coca* » à « *les scotcher ensemble* » « *puis à s'imaginer qu'il va construire une fusée* ». Mais il aime aussi « *regarder des vidéos sur sa tablette de gens qui jouent aux jeux vidéo* » « *des vidéos d'humour un peu d'ados, Cyprien* », regarder « *des clips* », « *jouer au ping-pong* » et à un jeu sans dimension éducative « *où ça avance tout seul et il faut se diriger et balancer des boules et sauter des obstacles* » expliquent sa mère et son beau-père. Maxence Rabelin « *aime bien regarder les reportages sur la télé* », « *La création du monde et C'est pas sorcier* » selon sa mère. Mais il aime bien aussi regarder l'émission « *In Ze Boite* » sur Gulli où deux familles doivent répondre à des questions de culture générale, mais aussi s'affronter à un parcours d'obstacles. Anna passe des heures chaque jour à lire selon Mme Vidal, « *surtout de la fantaisie qu'elle adore* ». Mais elle aime aussi jouer à Animal Crossing sur la Switch, regarder des dessins animés sur sa tablette et des vidéos humoristiques sur YouTube.

Les HPI ne sont pas constamment en train de faire leur « *intelligence* », mais lorsqu'ils perçoivent, plus ou moins confusément, que celle-ci est en danger, ils savent se censurer dans le « *bon sens* »⁴. S'ils ont ainsi, malgré les bémols que l'on peut émettre, de nombreux comportements culturels conformes à *l'économie culturelle d'excellence* mise en place par leurs parents et qui prolongent celle-ci, c'est principalement en raison du travail réalisé par ces derniers pour leur transmettre un rapport positif à la culture légitime. La mobilisation de leurs parents pour qu'ils incorporent l'importance, de l'intérêt voire un goût pour le fait de se

³ Wilfried Lignier. « L'autonomie infantine à l'épreuve des "surdoués". Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'Homme & la Société*, vol. 165-166, n°3-4, 2007, p. 205-221, p. 218.

⁴ *Ibid.*, p. 220-221.

« dépasser », pour l'école, y « réussir », pour le travail et les savoirs scolaires, mais également et plus généralement pour le fait de s'instruire semble en effet avoir porté ses fruits. Les EIP enquêtés témoignent ainsi de fortes dispositions *acétiques*. Maxence Rabelin « adore » le moment des devoirs selon sa mère. Fanny et Aurélie Riva « *aiment bien* » faire le cahier de vacances que leur achète leur mère chaque été. Aurélie « *aime* [par ailleurs] *bien jouer à la maîtresse* » :

Mme Riva. *Elle jouait beaucoup à la maîtresse en début d'année. À un anniversaire elle avait demandé des cahiers ! Alors ça comme cadeau d'anniversaire ! Je sais pas ce qu'ils demandent les autres, mais nous... Je suis allée à Bureau Vallée pour l'anniversaire d'Aurélié quoi ! On a acheté des stylos, des surligneurs, des stylos bille de toutes les couleurs, une ardoise, des dossiers, des classeurs.*

Fanny. *Des aimants.*

Mme Riva. *Des aimants pour jouer à la maîtresse, une règle. [À Fanny] Une règle tu lui en avais fabriqué une, une fois avec Papi. Pour faire exactement comme la maîtresse. Et donc elle joue à faire des cahiers du jour, à préparer des leçons. Je l'ai inscrite sur un site d'institut sur lequel il y'a des préparations. Elle a imprimé des feuilles pour avoir des vrais exercices comme la maîtresse.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélié Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Selon Mme Zérouala, Maryam « *aime trop* » quand elle lui fait faire des exercices, des dictées. « *Elle me dit souvent "Ah, maman, on fait une dictée !"* » À l'âge de 13 ans, Lucas voulait faire une colonie « *où y'avait des cours qui préparaient à des exams* », raconte Mme Lachimet. Rappelons comment plusieurs parents justifient d'avoir appris à lire et à écrire à leurs enfants avant l'école par le fait que leurs enfants étaient demandeurs, à l'instar de Mme Gilbert qui affirme que ses filles « *l'harcélaient pour apprendre à lire* ». Si beaucoup des enfants de notre enquête se sont inscrits dans des classes à options sous l'impulsion de leurs parents, beaucoup s'y sont inscrits de leur propre chef. C'est notamment le cas de Lisenotte Meyer qui a appris le russe au lycée, de son frère Nicolas qui a suivi une option « *langue et culture ancienne* » au collège ou de leur sœur Charlotte qui a choisi, à leur suite, d'intégrer une classe européenne à son entrée au collège. C'est aussi le cas de Mathurin Faure qui a fait Anglais européen et du latin pendant deux ans, ou de Pierre et Lana Lacroix qui ont été scolarisés dans une classe Européenne. Les enfants « *surdoués* » ont intériorisé de leurs parents l'idée qu'ils sont responsables de leur éducation. Lola Roche a récemment déclaré à ses parents qu'« *[elle] [a] compris qu'il fallait qu'[elle] travaille !* » que « *c'était pas pour [l]'embêter que [ses parents] [étaient] derrière [elle] le soir pour les devoirs* ». Les enfants « *surdoués* » ont également hérité de leurs parents des appétences et des intérêts pour les domaines de connaissances et les loisirs les plus savants et légitimes. Quand il était tout petit, Pierre Lacroix « *était incollable sur les vaches !* » « *Et les vaches qui faisaient du lait, celles qui faisaient de la viande, les vaches de la région !* » Il s'est également passionné pour « *l'Égypte, les volcans, les planètes, le système solaire* ». Paul Maconnet est très « *attiré* » par « *les dinosaures, les hommes préhistoriques* », « *les planètes, l'espace, les galaxies* », « *les pays, la géographie* », « *les océans* ». Romane Belloua explique s'être beaucoup intéressée à « *l'astronomie* » et « *aux religions* » quand elle était plus petite. « *[Sa] passion* » aujourd'hui c'est « *les mathématiques* ». Selon Mme Meyer,

ses fils ont « *une passion pour l'histoire* » « *grande* », « *précoce* » et « *assez poussée* ». Sa fille Audrey avait fait un exposé si « *chiadé* » sur le système solaire que son enseignante de CE1 avait dû le raccourcir. Lisenotte Meyer se souvient aussi avoir beaucoup été intéressée par les planètes quand elle était plus jeune. Charlotte et Lisenotte Meyer, qui jouent toutes les deux du piano, « *écoutent beaucoup* » de musique classique et « *s'y connaissent beaucoup* ». Tous les enfants Meyer apprécient fortement la chanson française (Brel, Brassens, etc.) que leur ont fait découvrir leurs parents qu'ils écoutent davantage que les musiques que plébiscitent leurs camarades de classe. Mathurin, qui aime regarder des documentaires sur Arte et va facilement lire ses manuels scolaires de sa propre initiative pendant son temps libre, se décrit lui-même comme passionné par « *la science, l'astronomie, la physique... La physique quantique. La relativité.* » Il est aussi passionné par son activité de danse qu'il pratique au conservatoire et adore les spectacles de danse et les concerts de musique classique qu'il va voir avec sa mère. Petits, Lucas et Geoffrey Lachimet étaient passionnés de dinosaures et « *connaissaient tous les noms de tous les dinosaures* ». Aujourd'hui ils aiment beaucoup et « *sont quand même assez doués* » en musique. Si bien que Mme Lachimet a acheté l'année de l'entretien des places pour plusieurs concerts de musique classique de piano à l'Auditorium de Lyon pour Lucas. Ce dernier apparaît avoir des goûts déjà très affirmés en musique classique puisque sa mère a essuyé un refus lorsqu'elle lui a proposé d'aller voir *la Flûte enchantée* à l'Opéra de Lyon, son fils lui ayant répondu « *C'est un opéra que j'aime pas !* ». Les enfants de notre population d'enquête apprécient également leurs activités extrascolaires ou encore les sorties culturelles et cultivées qu'ils font en famille. Ils se tournent d'ailleurs facilement d'eux-mêmes vers ce type de loisirs quand ils sont en âge de le faire. Aux nombreuses et fréquentes activités extrascolaires auxquelles les inscrivent leurs parents s'ajoutent ainsi souvent des activités qu'ils pratiquent dans le cadre scolaire parce qu'ils adhèrent d'eux-mêmes à des clubs proposés par leur école à l'heure du déjeuner ou après les cours. L'année de l'entretien, alors qu'elle fait déjà de la natation synchronisée, Justine Prévost s'est inscrite à un club de country et à un club de chorale dans son collège. Sa petite sœur, Éva, s'est aussi inscrite au club de country du collège alors qu'elle suit par ailleurs 4 heures de théâtre. Clara Turain était « *très contente* » d'entrer au collège selon sa mère parce qu'ils « *proposent plein de clubs entre midi et deux* ». « *Elle s'est [d'ailleurs] inscrite à 3 clubs par semaine* », « *au théâtre, au cinéma et à l'origami* ». Mis en lien avec les pratiques d'autocontrôle que les enfants « *surdoués* » ont vis-à-vis des loisirs les moins légitimes, ces pratiques indiquent que le travail réalisé par leurs parents pour leur transmettre *un sens de la légitimité culturelle* rencontre lui aussi un certain succès. Comme témoignent déjà certaines « *difficultés* » détaillées dans le précédent chapitre, les enfants « *surdoués* » ont, enfin, incorporé grâce à leurs parents un sens de l'« *excellence* » *scolaire* et plus largement *sociale*, c'est-à-dire le souci d'avoir une image socialement valorisante et valorisée en ayant des pratiques culturelles, des compétences, des connaissances et des traits *socialement rares* et très *légitimes*, mais aussi en « *réussissant* » à l'école comme en dehors. M. et Mme Roche ont été ravis d'entendre Lola récemment déclarer que « *désormais* » « *elle veut être parfaite !* », « *veut être la première !* ». Mathurin Faure nous raconte pendant l'entretien qu'il « *est content de lui quand il a des notes à partir de 16/20* », ou encore qu'il est en « *compétition perpétuelle* » avec deux de ses camarades de classe. Il détaille quelles sont les matières où il est « *meilleur* » ou moins bon qu'eux et est fier d'expliquer qu'il a eu « *0,1 point de plus que Lorenzo au brevet blanc* » avec « *16,03 de moyenne.* » Hugo Gamblin nous explique

quant à lui qu'il préfère les notes qu'il a au collège au système de couleur venant valider ses acquisitions du primaire expliquant que maintenant qu'il a des notes « [il] [se] *défonce plus alors qu'avant* [il] [s]'*en fichai*[t]. De même, Émilie « *a commencé à être vraiment bonne à l'école* », « *ses maîtresses ont commencé à dire d'elle "C'est excellent!"* » quand elle a commencé à avoir des notes selon Mme Gilbert. À l'opposé, se mettre à avoir des notes à l'entrée au collège a « *beaucoup stressé* » sa sœur aînée Claire, parce qu'auparavant « *même si elle avait 3 fautes ou 3 ratures* », elle avait toujours « *acquis* », « *alors qu'avec les notes elle pouvait passer de 20 à 19 ou 18* » et que « *c'est stressant* » pour « *des gamins comme elle qui visent le maximum* ». « *Fanny a du mal avec les mauvaises notes* » selon Mme Riva. Cette dernière ayant vu quelque temps avant l'entretien grâce au logiciel Pronote que Fanny avait eu un 15/20 en maths alors qu'elle avait eu jusqu'à présent que des 19 et 20, elle l'en a informé avant qu'elle reçoive sa note en cours parce qu'« [elle] *savai* [t] *bien que ça allait la choquer* », « *qu'elle aurait été capable de pleurer* » et qu'elle ne voulait pas qu'elle « *se rende ridicule devant les copains* ». Mme Riva raconte également que Pauline peut par ailleurs fortement se vexer quand elle pointe une erreur sur ses devoirs.

Mme Riva. [...] *En ce moment Aurélie elle apprend que il faut pour les verbes en G du premier groupe mettre le E devant le A ou devant le O pour garder le son « je ». Et une fois Fanny, elle avait le verbe « ranger » à conjuguer et elle mettait pas le E. Je lui ai fait la remarque comme quoi elle avait pas mis son E, elle s'était trompée. Et c'était un drame monstrueux ! Et pendant trois quarts d'heure j'ai rien pu lui faire faire. Elle pleurait. On pouvait plus rien en tirer. Je vous dis une huitre. Hop, fermée.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

« *Soucieuse du jugement* », Clara « *supportait pas de pas avoir du vert* » en primaire selon Mme Vidal. Geoffrey Lachimet n'a pas supporté le fait d'être l'avant-dernier de sa classe en Première S. « *Ça l'a boosté* » à beaucoup travailler pour être « *meilleur* », explique sa mère. Comme son frère Lucas, il a besoin « *d'émulation* ». Aujourd'hui qu'il est entré dans le monde du travail « *il est frustré* » « *parce qu'il a de l'ambition* » et « *avance pas assez vite dans sa carrière* ». Selon Mme Petit, Sacha va « *se mettre la pression* » pour avoir de « *bons* » résultats. « *Si il y a un orange* » « [elle] *sen*[t] *que ça lui fait souci* » Comme nous l'avons aux chapitres 5 et 7, Mme Petit va même jusqu'à « *réviser* » sur Internet avant de discuter avec Sacha de ses leçons d'école puisqu'il aime bien tester les connaissances de sa mère et trouver des informations qu'il connaîtrait lui mais pas cette dernière. Comme d'autres enfants enquêtés, il est par ailleurs « *très mauvais joueur* ». Selon Mme Petit, il est difficile de jouer à des jeux de société avec lui tellement qu'il n'aime pas perdre.

On peut légitimement se demander si les parents rencontrés n'ont pas, au moment de l'entretien (plus ou moins *consciemment* ou *volontairement*) exagéré ces traits caractéristiques chez leurs enfants, sous influence du discours sur la « *précocité intellectuelle* » et par intérêt à coller à cette figure, plutôt valorisante, de l'enfant « *surdoué* » ayant soif de connaissance ou encore « *perfectionniste* ». Néanmoins, comme nous l'avons détaillé dans le chapitre 3, le fait que nous ayons réalisé le plus souvent possible les entretiens avec le père et la mère en même temps, que nous ayons interrogé des enfants « *surdoués* » eux-mêmes et donc que nous avons

cherché à multiplier et recouper les sources d'information sur les enfants « intellectuellement précoces » invite à ne pas surestimer les éventuelles distorsions entre les traits *réels* des enfants et le discours des parents. Mais surtout, comme nous venons de le rappeler, le fait que les parents aient réalisé tout un travail pour générer de telles dispositions et comportements chez leurs enfants amène à conclure que ce discours n'est pas si éloigné de la réalité. Les enfants « surdoués » sont ainsi pris dans un *environnement intellectuellement très stimulant* parce qu'ils se tournent aussi d'eux-mêmes vers les activités culturelles et éducatives, s'investissent très fortement dans leur travail scolaire et se font donc le *relais* des pratiques de leurs parents qui leur proposent massivement des activités culturelles et éducatives et les font beaucoup travailler pour l'école. Ils sont pris dans un *environnement intellectuellement très stimulant* parce qu'ils sont embarqués dans une (première) *spirale vertueuse* : parce que leurs parents ont des pratiques éducatives et socialisatrices qui les conduisent à développer des compétences, des connaissances et surtout des dispositions qui les poussent à d'eux-mêmes avoir des pratiques culturelles et intellectuelles qui *renforcent* à leur tour leurs compétences et dispositions cultivées et par conséquent leurs pratiques savantes. Des recherches ont en effet démontré des liens entre compétences et appétences c'est-à-dire que les individus ont tendance à aimer et donc à s'investir, mais aussi à « performer » dans des activités (notamment à l'école) où ils se sentent « performants » (et donc qui leur renvoient une image positive d'eux-mêmes)⁵.

Au travers de cet *engrenage positif* qui se met en place, les dispositions et les pratiques des enfants finissent par *s'autonomiser* des pratiques et logiques socialisatrices et du travail éducatif parental qui sont à leurs préludes, au sens où, d'une part, les dispositions et les pratiques des enfants n'ont plus besoin des pratiques des parents pour se mettre en œuvre et, d'autre part, les dispositions et les pratiques des enfants ne paraissent plus liés à aux pratiques des parents. Là se trouve une nouvelle explication au fait que les parents observent les dispositions que nous venons de décrire chez leurs enfants et pensent qu'elles, et elles seules sont à l'origine des pratiques de leurs enfants, en les *dissociant* de ou en *oubliant* tout le travail qu'ils ont pourtant réalisé pour les transmettre à leurs enfants. Au fait, par exemple, que les incessantes questions de leurs enfants ne leur apparaissent pas liées (ou finissent à la longue par ne plus leur sembler liées) à l'enthousiasme qu'ils montrent à leur répondre et, plus généralement, à l'ensemble des activités et des pratiques qu'ils ont mises en place dans l'optique de leur transmettre une appétence pour la culture et les savoirs légitimes, mais à une curiosité *propre* à leurs enfants. Si aux yeux des parents rencontrés les dispositions de leurs enfants sont indépendantes de leurs pratiques éducatives c'est aussi parce que, comme nous l'avons vu, parfois, les enfants enquêtés font beaucoup d'efforts pour acquérir certaines compétences et connaissances culturelles où s'imposent une forte autocontrainte pour se détourner des pratiques les moins légitimes. La « force » de leur volonté et de leurs dispositions participe à créer chez leurs parents le sentiment que celles-ci sont non dépendantes d'eux puisqu'elles ne tiendraient qu'à leur « personnalité » individuelle intrinsèque. Par ailleurs, bien

⁵ Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, « Chapitre IV. Comment la réputation scolaire affecte apprentissages et performances », in Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, *L'école des Incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016, p.181-221.

que les parents de « surdoués » soient capables en entretien de décrire avec précision leurs pratiques éducatives, bien qu'ils fassent preuve de beaucoup de *réflexivité* à l'égard de leur manière d'agir et d'interagir avec leurs enfants et qu'ils *rationalisent* leurs pratiques éducatives, il ne faut pas pour autant en déduire qu'ils ont en permanence conscience de la portée de l'ensemble de leur manière d'agir et d'interagir avec leurs enfants et de ce qu'ils font devant eux. Il ne faut pas surestimer la *conscience* qu'ils ont de la socialisation qu'ils exercent sur leurs enfants. N'oublions pas que l'entretien est une interaction particulière qui est conçue pour amener les parents à fournir un travail d'explicitation et d'objectivation de leurs pratiques éducatives et socialisatrices qu'ils ne font pas nécessairement au quotidien. L'extrait d'entretien suivant avec M. Renaud et Mme Besson montre ainsi à la fois comment la situation d'enquête peut artificiellement conduire les parents à *objectiver* et *explicitier* leurs pratiques éducatives et socialisatrices, mais aussi comment même un parent tel que M. Renaud pourtant « armé » pour prendre conscience de l'influence de ses pratiques éducatives (notamment puisqu'il s'interroge et s'informe beaucoup sur ses pratiques pédagogiques en tant qu'enseignant) peut la sous-estimer. Et avoir besoin de sa compagne, qui a étudié la socialisation à travers ses études en sociologie pour en mesurer la portée :

Enquêtrice. *Il a aussi appris les nombres, le calcul avant l'école ?*

M. Renaud. *Je saurais pas dire, mais il a toujours été extrêmement à l'aise dans tout ce qui est calcul mental.*

Enquêtrice. *C'est quelque chose que vous faisiez avec lui, des jeux de calcul mental ?*

Mme Besson. *Ah oui, j pense qu'en termes de socialisation... C'était notre premier enfant. J pense qu'on a été très investi sur tout ce qui est... Tous les modes très favorisants...*

M. Renaud. *Ouais. À voir quand même. Mais il aurait fallu que quelqu'un nous observe pour dire ça. J pense pas... J pense que quand il était tout petit, on lui a présenté tout ce qu'il fallait pour qu'il rentre dans cet univers-là. Mais moi le souvenir que j'ai le plus c'est que on a un gamin qui nous a énormément sollicités.*

Mme Besson. *Ah oui.*

M. Renaud. *C'est-à-dire qu'on n'était pas dans le « nous on le sollicite ».*

Mme Besson. *Un petit peu quand même ! Un petit peu comme des parents qui ont un premier enfant.*

M. Renaud. *Oui, on lui présentait des bouquins pour enfant, sur lesquels tu apprends à lire, sur lesquels tu apprends à compter. Les jeux, les jouets. Tous les jouets éducatifs. Mais j'ai pas l'impression que... J'veux dire que j'ai pas l'impression que c'est quelque chose que l'on ait super investi de manière hyper volontariste.*

Mme Besson. *Hum.*

M. Renaud. *Dans une optique de « On va rendre notre enfant super performant ». Euh... J pense que ça s'est fait...*

Mme Besson. *Oui, mais sauf que tu faisais de la physique avec lui quand il était tout petit ! Et que ça te faisait triper parce que Gaspard, ça le faisait triper !*

M. Renaud. *Oui, mais...*

Mme Besson. *Mais j'dis pas que tu le faisais parce que... Tu le faisais parce que ça t'amusait ! Sauf que, n'empêche, quand il a eu trois ans, tu faisais de la physique avec lui.*

M. Renaud. *Non, mais c'est ça que je voulais dire. J pense qu'on avait du répondant. C'est-à-dire que Gaspard nous sollicitait beaucoup. Il était énormément en demande. Et après on était là.*

Mme Besson. *Et nous on était là. Et on avait envie de lui répondre.*

M. Renaud. *Et on répondait totalement à sa demande. Et que effectivement, moi, sur ces histoires de physique... Euh...*

Enquêtrice. *Vous avez des exemples de...*

Mme Besson. *Non, mais j'y pense que Gaspard il a commencé le programme de physique à trois ans !* [Rires de l'enquêtrice] *Non, mais c'est vrai ! Non, mais c'est vrai !*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Le fait que le débat qui surgit pendant l'entretien entre M. Renaud et Mme Besson porte sur les échanges pédagogiques qu'ils ont avec Gaspard est intéressant : nous avons déjà démontré dans les précédents chapitres que les parents pouvaient aimer avoir des échanges pédagogiques avec leurs enfants, s'emparer *volontairement, consciemment* de chaque occasion pour leur transmettre des connaissances et stimuler leur curiosité, mais que la plupart des échanges pédagogiques qu'ils ont avec leurs enfants sont probablement le fruit d'un *réflexe pédagogique* qu'ils ont intériorisé et mettent en œuvre pas toujours *consciemment*. Les parents rencontrés estiment que les dispositions de leurs enfants sont indépendantes de leurs pratiques éducatives aussi parce que, comme les travaux sociologiques sur la socialisation familiale l'ont depuis longtemps mis en évidence, celle-ci est fortement composée de processus *non délibérés*. Y compris dans les familles comme les familles de « surdoués » imprégnées de *forme scolaire*, où les parents font preuve d'une grande *réflexivité* et *rationalité* à l'égard de leurs pratiques éducatives. Les dispositions des enfants sont le fruit, en plus d'un *cercle vertueux* qui échappe en partie aux parents, de processus de transmission *non conscients, non volontaires et invisibles* qui viennent renforcer le travail conscient et volontaire que les parents réalisent sur le rapport à la culture de leurs enfants. Sans le savoir ni parfois le vouloir, les parents tracent et délimitent des espaces de comportements, de compétences, de goûts et de représentations possibles pour l'enfant⁶. L'échange entre M. Renaud et Mme Besson montre d'ailleurs également que (même si tous les parents rencontrés veulent que leurs enfants deviennent des individus curieux) il n'y a pas besoin que l'action des parents soit (sur le moment) « volontariste » (pour reprendre M. Renaud), c'est-à-dire que ces derniers aient l'*intention* de stimuler les dispositions (culturelles) de leurs enfants pour qu'il y ait transmission (de dispositions cultivées). Il suffit que les dispositions des parents (pour la culture, pour l'éducatif, pour le fait de voir leurs enfants apprendre, éprouver du plaisir dans des échanges ou des activités pédagogiques et y performer) trouvent du répondant chez l'enfant pour que le premier construise chez le second des dispositions et des compétences *en toute innocence*. Sachant que le fait que les échanges ou les activités pédagogiques se réalisent dans un « contexte affectif chargé d'émotion »⁷ accentue ces mécanismes. Mme Relave conçoit d'autant plus facilement à la suite de la catégorisation de HPI de Maya que ce n'est finalement pas sa « *sollicitation excessive* » mais les « spécificités cognitives » de sa fille qui sont à l'origine de l'éveil de cette dernière (Chapitre 6), qu'elle est convaincue que Maya est intrinsèquement curieuse. Et elle est d'autant plus encline à penser

⁶ Bernard Lahire, « Une enfance socialisée », *op. cit.*, p. 28-29.

⁷ Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité, op. cit.*

que sa fille ne regarde pas *C'est pas Sorcier* « que pour [lui] faire plaisir », qu'« elle aime vraiment ça » qu'elle n'a pas conscience qu'elle a construit ce goût qu'elle valorise, sans en avoir l'intention et sans en avoir conscience. Elle a engendré en effet engendré ce goût en proposant systématiquement ce dessin animé à sa fille depuis son plus jeune âge (puisque ne laissant quasi jamais sa fille regarder la télévision seule, elle privilégie des programmes qui puissent l'intéresser elle aussi, puisqu'« [elle] voi[t] pas l'intérêt de la Pat'Patrouille » ne « comprend pas comment on peut laisser regarder ça »), mais aussi, le jour où sa fille a demandé à regarder *Les lapins crétins*, ce dessin animé plébiscité par ses camarades de classe, en sautant sur l'occasion que Maya lui dise « Mais c'est trop nul Maman ! » pour lui répondre « Ouais c'est pas top ! Viens on se remet nos *C'est pas Sorcier* ! Parce qu'au moins on apprend des trucs, quoi ! ». Autrement dit, en jouant le rôle de filtre entre sa fille et ses consommations culturelles par les jugements qu'elle émet dessus. En raison des liens entre compétences et appétences, en faisant en sorte que leurs enfants soient « à l'aise », voire « très performants » face à certaines activités « culturelles » ou « intellectuelles », les parents des EIP créent déjà, sans forcément l'anticiper, un climat particulièrement favorable à ce que leurs enfants développent une appétence et une habitude pour celles-ci. Certains travaux sociologiques ont par ailleurs montré l'importance de l'exemple que les parents donnent à voir à leurs enfants dans la transmission familiale de goûts, intérêts et d'habitudes culturelles. Hélène Michaudon établit notamment un lien statistique entre le fait d'être un gros lecteur à l'âge adulte et d'avoir été témoin de pratiques de lecture chez ses parents pendant l'enfance⁸. Ce qui invite donc à conclure que les enfants de notre population d'enquête sont de « gros lecteurs » et des « lecteurs quotidiens » aussi parce que leurs propres parents le sont également. Et que cela leur offre la possibilité de discuter avec leurs parents de leur lecture, permet à ces derniers de leur conseiller des lectures, que le moment de lecture constitue un moment « privilégié » passé avec leurs parents...

Enquêtrice. *Est-ce que vous parlez beaucoup des lectures entre vous ?*

Mme Rabelin. *Alors entre Maxence et moi, oui. Parce que, du coup, le livre est vraiment un lien entre nous deux. Parce que, bon, il sait que j'aime beaucoup lire. Et ce qu'il aime c'est, quand c'est les vacances, comme on a fait hier soir, il vient se coucher dans le lit avec moi et on bouquine l'un à côté de l'autre. Il me pose des questions. Il me raconte son livre, ça. Il me demande mon livre de quoi ça parle. Et le pire c'est qu'il retient. Ma belle-mère voulait m'offrir un livre. Elle lui en parle et... Bon il avait 6 ans ! elle lui pose la question en se disant « De toute façon il va pas me répondre. « Ah oui maman elle aime bien Haruki Murakami ». Il avait bien retenu que c'était ce que j'étais en train de lire, voilà. [...] On a quand même une relation qui est très privilégiée. Qui se rejoint beaucoup au niveau de la lecture en fait. Par exemple, l'année dernière, pour la fête des Mères, la maîtresse leur avait fait faire un petit papier plié « Maman, elle est bien. Je l'aime pour ci, pour ça ». Et puis y'avait « Qu'est-ce que j'aime faire avec maman ? » Et c'était écrit [ton attendri] « Aller chez Decitre avec maman ». Donc je pense que c'est vrai, pour lui c'est un moment privilégié, oui, oui.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

⁸ Hélène Michaudon, « La lecture, une affaire de famille », *op. cit.*

Cela permet aussi que les enfants voient leurs parents « *être toujours en train de lire* » (Mme Maconnet), « *avoir toujours des bouquins à la main* » (Mmes Brally et Vidal) « *lire tout ce qui [leur] tombe sous la main* » (Mmes Duval et Meyer), acheter ou emprunter de la lecture pour eux-mêmes. Et donc que tout le travail *intentionnellement, consciemment* réalisé par leurs parents pour leur transmettre un goût et l'habitude de lire soit renforcé par l'image qu'ils leur donnent au quotidien que lire est « normal » et un « bon moyen de se détendre » (voire de s'informer). De la même manière, le fait que Gaspard Renaud ou Pierre Lacroix pratiquent la musique tient aussi au fait qu'ils ont toujours vu leurs pères jouer de la musique et peuvent jouer de la musique avec eux. Mme Vidal reconnaît que si Clara a voulu faire un temps du piano et du chant, c'est parce que « *c'est [Mme Vidal] que ça intéresse* », parce qu'elle « *voulait faire comme [elle]* ». Et si finalement ces deux activités ne lui ont pas plu en club, elle continue de jouer du piano de temps en temps sur l'instrument que lui ont aussitôt acheté ses parents, mais aussi à s'épanouir dans des activités artistiques et à rechigner à faire du sport comme Mme Vidal. Le fait que « *dès qu'il a eu l'âge d'aller sur l'ordinateur* » Thomas ait été très intéressé par « *l'informatique et les jeux vidéo* », se soit rapidement passionné pour « *la programmation informatique* » et mis « *à fabriquer des jeux* », soit au moment de l'entretien en étude supérieure dans une école d'informatique où « *il s'éclate vraiment !* » tient au fait que Mme Brally soit « *très intéressée par l'informatique aussi* ». Cette dernière observe que sa fille aime beaucoup les loisirs créatifs comme elle puisqu'elle « *[l]'imite beaucoup* », « *fait tout ce qu'[elle] fai[t]* ». Mais encore que Quentin est « curieux » comme elle, puisqu'« *[elle] aussi [a] j'ai besoin de tout savoir* », « *[s]'intéresse à tout* », « *[est] boulimique de tout* » « *[est] capable de rester des heures sur Internet à chercher des informations.* » Les enfants de notre population d'enquête aiment s'informer sur Internet, regarder des documentaires, jouer à des jeux cartes, faire du sport ou des sorties culturelles aussi parce qu'ils ont vu leurs parents faire preuve de curiosité et se cultiver. Il est frappant de constater à quel point les EIP héritent des passions de leurs parents : Hugo Gamblin partage la passion du foot de son père, Maya Hautot des animaux (et plus particulièrement des chevaux) et de l'histoire de sa mère, Gaspard Renaud de la physique-chimie de son père. L'*hyperactivisme culturel* des enfants « surdoués » est également le fruit d'un *mimétisme* même si la construction des goûts, intérêts et d'habitudes culturelles constitue un enjeu central d'éducation dans les familles enquêtées. De même, le « sens de l'excellence », voire l'« anxiété scolaire » des enfants tient aussi au fait qu'ils ont toujours vu leurs parents être inquiets de leur « réussite » scolaire, « soucieux » qu'ils « excellent » à l'école ou encore être « stressés », « ambitieux » dans leur propre carrière professionnelle. Mme Brally regrette ainsi beaucoup d'avoir autant « *stressé* » Quentin en étant elle-même très anxieuse face à ses « difficultés » scolaires. N'ayant jamais été autant préoccupée par la scolarité de ses autres enfants, ceux-ci ne sont pas aussi « soucieux » face à leur scolarité que leur frère. Mme Riva estime que ses filles sont « *stressées* » vis-à-vis des notes, parce qu'« *[elle] l'[est] énormément donc [elle] [a] transmis un maximum* ». Yves Jauneau et Sylvie Octobre parlent d'imprégnation pour distinguer cette forme de socialisation de l'inculcation (délibérée et consciente) par les

parents de contenus et de dispositions culturels⁹. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron utilisent quant à eux la métaphore de l'osmose¹⁰. À la suite de Sandrine Garcia, on peut discuter l'affirmation de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron selon laquelle « l'essentiel de l'héritage culturel se transmet [...] en l'absence de toute action manifeste », ou de « tout effort méthodique », tant cette seconde partie de thèse est l'occasion de montrer que celle-ci est aussi (et peut être surtout) le fruit du travail quotidien, incessant et de longue haleine des parents et de leurs efforts et mobilisation¹¹. Reste qu'une partie des dispositions culturelles, mais également des compétences culturelles des enfants « surdoués » proviennent ou ont été renforcées par une transmission osmotique. Et que si les enfants « surdoués » ont acquis une « vaste culture générale », ce n'est pas seulement en raison des échanges pédagogiques qu'ils ont quotidiennement avec leurs parents, mais aussi plus « simplement » « sans intention ni effort » par osmose en entendant leurs parents détenteurs d'un fort capital culturel parler, en s'imprégnant des connaissances culturelles qu'ils mobilisent au quotidien.

Mme Maconnet. *Paul, par exemple, il avait plein de questions sur les sciences, les expériences et « Comment l'électricité ça se fait ? », et « Comment on l'a découvert ? », et « Pourquoi on a fait ça ? », ou « Les bombes nucléaires, comment tu fabriques ça ? »... Maintenant on répond, on explique. L'autre fois j'ai trouvé un bouquin... Je disais à mon mari « Ah bah ça doit être sympa ! » C'est pour faire les expériences avec les enfants. Après on s'est rendu compte aussi... Bon après j'ai une déformation aussi du fait de mon travail d'avant. Je suis chimiste et j'ai travaillé dans l'environnement. Donc moi tout ce qui était impact des polluants sur l'environnement, traitement des déchets, tout c'qu'on enfouit, tout c'qui est relargué, tout c'qu'on retrouve... Moi j'ai une vision... Alors c'est vrai que j'ai eu beaucoup... Je me dis qu'il faut que je me reprenne parce que Paul c'est en ce moment c'est « Ah non, mais ça j'en mange pas c'est plein de produits chimiques ! ». Donc là vous vous dites « Bon faut qu'on fasse attention ! » [Rires] Parce que du coup tout ce que vous dites ils le retiennent.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 5, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Une autre raison qui amène à nuancer l'importance de la transmission par osmose est la démonstration par des sociologues tels que Bernard Lahire¹² ou Gaële Henri-Panabière¹³ qu'il ne suffit pas pour un enfant d'être en *contact* avec un parent détenteur d'un (fort) capital culturel pour que ce capital se « transvase » automatiquement vers lui. « Si l'imprégnation culturelle peut fonctionner (si les enfants sont effectivement « imprégnés » au sens où les pratiques et les goûts vus ou entendus conditionnent les leurs), c'est avant tout parce qu'elle s'inscrit dans un processus d'identification, qui suppose lui-même une certaine reconnaissance, à la fois des compétences ou des appétences assimilées, et de la personne qui les met en œuvre. Un goût, une disposition, un savoir, ne sont pas seulement appropriés parce qu'ils sont vus ou entendus,

⁹ Yves Jauneau et Sylvie Octobre, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, 2008, p. 695-722.

¹⁰ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, *op. cit.*.

¹¹ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, *op. cit.*

¹² Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, *op. cit.*

¹³ Gaële Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, *op. cit.*

mais aussi parce qu'ils sont portés par une personne qui occupe une place reconnue aux yeux de celui qui tend à se les approprier¹⁴. » Dans le cas des familles de « surdoués », si la transmission des dispositions, des connaissances et des compétences culturelles et intellectuelles des parents aux enfants *par osmose* peut avoir lieu, c'est non seulement parce qu'elle est renforcée par la mise en œuvre par les parents d'actions éducatives à cette fin, mais aussi parce que cette transmission parentale *intentionnelle et conscience* ainsi que la rentabilité et la valorisation de ces dispositions (notamment sur la scène scolaire) rend désirables auprès des enfants l'intériorisation de telles dispositions et légitiment à leurs yeux le fait de s'identifier à leurs parents. C'est encore parce que les enfants passent beaucoup de temps auprès de leurs parents notamment parce que les mères font en sorte de se rendre très disponibles pour eux, le capital culturel ayant besoin de temps pour être transmis.

II. Des enfants qui encouragent leurs parents à accentuer le régime culturel intensif auquel ils les soumettent.

Mathurin Faure, qui a fortement incorporé le goût de sa mère pour la danse et la musique, a davantage hérité des dispositions culturelles maternelles que paternelles. En effet, il partage beaucoup plus d'activités (notamment culturelles) avec sa mère qu'avec son père, se sent beaucoup plus proche d'elle et la valorise davantage. Avec son père ils se sentent réciproquement très différents l'un de l'autre et ont une relation beaucoup plus distante. Mathurin explique que son père a longtemps été « *angoissé* » par certains de ses comportements (par le fait qu'il collectionnait les poupées, voulait mettre du vernis à ongles, etc.). Il « *pense que [son] père doit être déçu parce qu'il aurait aimé avoir un fils qui aime la natation, le tennis ou le foot, le rugby, les voitures comme lui* ». Il raconte encore que son père se « *désintéresse* » et même « *s'énerve* » de la question de « *précocité intellectuelle* » parce qu'il est « *un peu jaloux* ». Au moment de l'entretien où Mathurin explique avec sa mère qu'ils estiment que la « *précocité* » est une caractéristique dont il a hérité plutôt de sa famille maternelle, ils se « *moquent* » de la famille paternelle en déclarant qu'ils « *ne pensent[nt] pas qu'ils soient à haut potentiel* ». Dans les familles de « surdoués », comme dans d'autres familles, les enfants peuvent hériter davantage de leur père ou de leur mère ou et donc ressembler davantage à l'un ou à l'autre parce qu'ils passent davantage de temps avec l'un ou avec l'autre, accordent davantage de légitimité ou s'identifient davantage à l'un ou à l'autre. Ces processus pouvant se réaliser différemment au sein de la fratrie, d'un enfant à l'autre, cela peut expliquer les différences entre germains. C'est ainsi sans doute en raison de la proximité d'Émilie Gilbert avec son père, du fait qu'elle est reconnue comme celle de la fratrie qui ressemble le plus à son père, qu'elle est la seule qui « *n'aime pas lire* » comme celui-ci. Les travaux sociologiques ont d'ailleurs depuis longtemps montré que filles et garçons dans une même famille sont différents parce qu'ils ont tendance à davantage s'identifier au parent du même genre et que les deux parents n'ont pas les mêmes comportements et les mêmes pratiques devant eux. En raison de la division sexuelle du travail qui règne dans notre société, mais aussi des dispositions et visions

¹⁴ Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n°179, 2012, p. 5-16, p. 10.

du monde différentes (et parfois opposées) dont ils sont porteurs pour ne pas être du même genre, ne pas avoir la même trajectoire sociale et donc ne pas avoir été socialisés de la même manière¹⁵. Dans les familles de « surdoués », comme dans la plupart des familles, les mères prennent ainsi davantage en charge le travail éducatif que les pères. Pères et mères ne prennent par ailleurs pas en charge les mêmes tâches dans le travail éducatif et ont des pratiques différentes en ce qui concerne la socialisation culturelle et scolaire des enfants¹⁶. Les pères jouent ainsi davantage que les mères avec leurs enfants à des jeux de société, des jeux de construction ou des jeux vidéo. Si les pères de « surdoués » aussi peuvent endosser un rôle d'éducateur, celui-ci passe beaucoup (et beaucoup plus que chez les mères) (quasi exclusivement) par les activités ludiques. Le travail éducatif parental réalisé à travers les activités ludiques omniprésentes dans les familles de « surdoués » est fortement (mais jamais exclusivement) assumé par les pères. Ce qui explique que les garçons « surdoués » qui composent notre population d'enquête témoignent de dispositions encore plus fortes pour les jeux ludiques que les filles, surtout en grandissant.

Enquêtrice. *Du coup vous jouez beaucoup avec vos enfants ?*

Mme Maconnet. *Alors moi j'ai moins le temps que mon mari on va dire. Ça m'arrive, le soir. Je me dis qu'il faut quand même que je prenne un temps. Alors l'autre jour, j'ai proposé de jouer au baby-foot. Moi j'ai moins le temps parce que je rentre je me dis faut faire à manger, il faut donner le bain. Mon mari il est plus dans le jeu lui. Il rentre, il mange et il joue. Quand il est en week-end, il est plus enclin à jouer. Il joue beaucoup. Des jeux de société alors, il adore donc il joue beaucoup.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 5, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Enquêtrice. *Pareil, est-ce que votre mari fait des choses particulières avec chacun de vos enfants ?*

Mme Vettard. *Alors il est beaucoup plus pris que moi par son travail. Mais il va emmener Mathieu à la plongée. Pour la psychothérapie aussi, il a donc emmené Baptiste. Si, il peut se libérer le vendredi soir, il va aussi emmener Baptiste au cours d'équitation. Il le fait même plus volontiers que moi. Parce que comme la plupart du temps c'est moi, généralement, j'ai du mal à me traîner jusqu'au manège par ce temps. Alors je reste dans ma voiture au chaud. Et lui il me dit « Quoi ? Tu n'assistes pas au cours de ton fils ! » [Rires] Sinon le week-end, quand on n'a rien de prévu, il va les emmener faire un tour de trottinette. Ça peut être les emmener au skate parc, faire un tour de vélo. Des activités sportives, mais je les entends aussi dire « On va faire une partie d'échecs ». Ou partager des films. Par exemple, là ils se sont lancés à revoir les Star Wars. Moi, c'est pas du tout mon truc. Ils regardent entre hommes. Les enfants adorent les Lego. Quand ils achètent vraiment des Lego un peu complexes où il y a énormément de*

¹⁵ Christine Guionnet et Erik Neveu, *Féminins/Masculins*, op. cit., p.44-45.

¹⁶ Thibaut de Saint Pol et Mathilde Bouchardon montrent que les pères consacrent en moyenne 20 minutes au soin et 3 minutes au travail scolaire par jour contre respectivement 53 et 7 minutes pour les mères. En revanche, ils consacrent en moyenne par jour 8 minutes à jouer avec leurs enfants contre 7 pour les mères.

Thibaut de Saint Pol et Mathilde Bouchardon, « Le temps consacré aux activités parentales », op.cit.

morceaux, et cetera, il va faire aussi un peu avec eux. Donc ça aussi c'est pas mon truc. Moi ça va être plus la recette de cuisine. Ça arrive qu'ils cuisinent avec moi. On va faire un gâteau.
(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Les filles à HPI qui composent notre population d'enquête témoignent quant à elle de dispositions encore plus fortes pour les activités culturelles et surtout artistiques que les garçons. En lien avec le fait que dans les familles de « surdoués », comme dans la plupart des familles, ce sont plutôt des mères qui proposent à leurs enfants de partager des activités créatives et artistiques avec elles, et que ce sont plutôt elles qui sont à l'initiative des (nombreuses) sorties culturelles et familiales. Ces dernières font même souvent ce genre de sorties seules avec leurs enfants sans leurs conjoints.

Enquêtrice. *Est-ce que vous faites des activités pendant les vacances, quand vous partez ?*

Mme Rabelin. *Alors qu'est-ce qu'on a fait ? On a fait pareil, j'avais insisté... Mon mari « Oh non, les visites... ». Donc j'avais quand même réussi à négocier deux sorties. La première sortie on a visité un château. Y'avait une reconstitution historique dedans. Les enfants ont adoré, le mari a adoré. Donc « Ouais, tu as bien fait d'avoir poussé » enfin voilà. Donc ça, c'était génial. On a fait autre chose, mais je me souviens plus. Les enfants sont toujours partants quoi qu'on fasse.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Enquêtrice. *Vous m'avez dit que vous avez accéléré les activités culturelles quand vous avez su pour la précocité. C'était des choses que vous ne faisiez pas avant ?*

Mme Chaize. *Moins. Un petit peu, mais il fallait que je tire tout le monde.*

M. Gréaux. *C'est vraiment pas ma tasse de thé. Et c'est depuis peu...*

Mme Chaize. *Quand on est allé à Paris, il a fallu traîner tout le monde.*

M. Gréaux. *Et moi c'est vraiment sur le tard, avec eux, en découvrant que...*

Mme Chaize. *Alors que moi j'ai toujours traîné tout le monde dans les musées.*

M. Gréaux. *Et là, je suis prêt à aller voir une exposition, voilà. Je pourrais être un moteur.*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Ce sont également très souvent les mères de « surdoués » qui prennent en charge le travail de transmission à leurs enfants du goût et des habitudes de lire. En lien avec le fait que si toutes les mères de « surdoués » sans exception disent lire plus ou moins régulièrement, ce n'est pas le cas de tous les pères. Dans la famille Garanger, si Eliott et Léo sont de faibles lecteurs par rapport à leur sœur Anaïs, c'est ainsi probablement parce que seule leur mère est lectrice. Pères et mères ne participent toutefois pas seulement par leurs exemples, en agissant différemment devant leurs enfants, à faire de leurs filles et de leurs garçons des individus différents. La prégnance des stéréotypes de genre dans nos sociétés fait qu'ils ne peuvent par ailleurs pas bien s'empêcher, *inconsciemment*, de tenir des discours devant leurs enfants sur la distinction et la différence (« naturelles ») entre le masculin et le féminin. Mais surtout qu'ils ne peuvent pas s'abstenir de ne pas avoir les mêmes attentes, de ne pas interpréter de la même manière les

attitudes de leurs enfants et par conséquent d'agir de manière différenciée dès leurs naissances avec leurs enfants selon leur sexe. Ils ne peuvent donc pas éviter de maintenir « un double système de socialisation¹⁷ ». Nous avons ainsi vu dans la première partie de la thèse que les garçons sont davantage soumis à un test de QI que les filles et donc catégorisés « intellectuellement précoces », parce qu'ils sont plus facilement considérés comme « non scolaires » et donc, quand ils témoignent de compétences et connaissances « étonnantes », comme étant porteur d'une « intelligence extra-ordinaire » pouvant poser problème à l'école, tandis que les filles sont plus souvent perçues comme « sérieuses » et, quand elles témoignent de connaissances ou performances « hors normes » comme devant cela à leur « bonne volonté culturelle et scolaire »¹⁸. Selon Mme Serpentine, Adèle ne rencontre pas les mêmes « difficultés » que ses frères à réaliser son travail scolaire seule parce qu'« *en même temps c'est une fille* » et « *malgré tout, les filles, elles sont quand même plus scolaires.* » Elle justifie de cette manière le fait d'être davantage derrière ses garçons que derrière sa fille pendant leurs devoirs. Cette différence de perception des filles et garçons explique ainsi notamment que les garçons « surdoués » de notre population d'enquête soient davantage encadrés et contrôlés dans leur travail scolaire que les filles. Ce qui explique à son tour qu'ils soient davantage décrits par leurs parents comme rencontrant des « difficultés » à s'auto-contraindre au travail scolaire. « Difficultés » qui viennent renforcer les convictions parentales de leurs moindres capacités à travailler seul. Cette différence de perception entre filles et garçons explique aussi sans doute que les comportements a-scolaires des garçons « surdoués » de notre population d'enquête soient davantage « tolérés » que ceux des filles et que ceux-ci soient davantage décrits par leurs parents comme refusant d'aller à l'école ou comme ayant des comportements « indisciplinés » en classe.

Les processus de socialisation familiaux *non volontaires, non conscients, et invisibles* expliquant en grande partie les dispositions des enfants, ils expliquent ainsi également beaucoup des différences que les parents peuvent parfois observer entre leurs enfants. Si les parents rencontrés peuvent alors être convaincus que les dispositions de leurs enfants sont « innées », c'est ainsi aussi parce qu'ils observent parfois de (grandes) différences entre leurs enfants qu'ils sont enclins à considérer, parce qu'elles sont le fruit de processus de socialisation *non délibérés*, comme totalement indépendantes d'eux. C'est aussi parce que, comme en attestent ces derniers exemples, les différences de dispositions entre leurs enfants les poussent à traiter différemment leurs enfants. Différences de traitement qui participent à accentuer les dissimilarités de dispositions entre leurs enfants (par le biais de la mise en place d'un engrenage). Différences de traitement qui renforcent également le sentiment des parents que les dispositions de leurs enfants sont à elles seules à l'origine de leurs pratiques éducatives (tout comme elles seraient à elles seules à l'origine des pratiques de leurs enfants), et de ne pas entrer en contradiction avec cette norme d'éducation selon laquelle les parents devraient « éduquer » leurs enfants « selon leur individualité propre » et pas selon leur sexe ou rang de naissance.

¹⁷ Michèle Ferrand, *Féminin Masculin*. Paris, La Découverte, 2004, p. 49.

¹⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 170-185.

Les différences au sein de la fratrie tiennent aussi au fait que les parents, soumis, comme tout à chacun, à l'influence de divers processus de socialisation secondaires durant toute leur vie d'adulte, ne sont pas forcément tributaires des mêmes dispositions ou inclinés à activer les mêmes dispositions selon le moment où leurs enfants arrivent dans leur vie. Ils n'ont par ailleurs pas forcément la même disponibilité selon leur situation familiale et professionnelle à cet instant-là. Mme Lacroix qui ne travaillait qu'occasionnellement quand Pierre était jeune enfant a ainsi eu l'opportunité de l'emmener avec elle quand il était bébé faire de nombreuses visites de musées d'art qu'elle n'a pas pu effectuer avec Lana, sa cadette. Ce qui explique que Pierre ait davantage développé que sa sœur de dispositions pour ce type de loisirs, Mme Lacroix éprouvant un grand plaisir à partager avec lui sa passion pour ce type de lieu culturel.

Mme Lacroix. Il posait toujours beaucoup de questions. Il s'interrogeait sur plein de trucs. Donc y'avait beaucoup, beaucoup d'échanges et d'explications quand on était ensemble. Donc oui, il s'intéressait toujours à beaucoup de choses. Il suivait facilement les informations, le journal télévisé. Il avait des discours et des échanges très très très jeune avec son grand-père autour du journal télévisé. Il s'intéressait énormément un petit peu plus tard à tout ce qui était scientifique, à tout ce qui est planète, à ce genre de chose, à tout ce qui était de l'au-delà. Et aussi un truc que je faisais beaucoup avec lui, c'était visiter les musées, visiter les... euh... Tout petit je le prenais sur le dos, dans le sac à dos, et il s'en contentait très bien. J'ai essayé avec sa sœur, mais elle, elle grimait de partout ! J'ai vite arrêté. Elle voulait tout toucher. Pierre, voilà, il était disposé à accepter que ça se passe comme on lui avait dit que ça se passerait, c'est-à-dire qu'y aurait que les yeux et c'était pas au toucher, que il fallait pas courir donc maman portait. Donc il était sur le dos.

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^d)

Comme en atteste cet extrait d'entretien, convaincue de ne pas être à l'origine des dispositions de ses enfants, Mme Lacroix justifie cependant être davantage allée au musée avec Pierre qu'avec Lana principalement par sa personnalité propre et sa plus grande capacité à adopter le comportement approprié pour ce genre de sortie. Elle explique le fait qu'elle avait davantage d'échanges pédagogiques avec Pierre, durant ces visites culturelles comme en dehors, par sa plus grande curiosité et disposition aux échanges éducatifs, en somme puisqu'il était plus facile d'instaurer une interaction éducative avec lui. Mais bien que Mme Lacroix n'ait pas conscience de son incidence sur les dispositions de son fils, n'empêche toutefois pas qu'elle a raison d'expliquer qu'elle a davantage fait des sorties culturelles et cultivées, mais aussi eu des échanges pédagogiques avec son fils parce que ce dernier se montrait plus disposé envers ce type de loisirs. De même, dans l'extrait d'entretien cité dans la précédente partie, Mme Besson a raison de rétorquer à son compagnon qui se défend de n'avoir jamais eu la volonté de « rendre [son fils] *super performant* » qu'il a néanmoins stimulé les compétences et les appétences de Gaspard pour l'apprentissage de manière générale, et pour le calcul et la physique chimie de manière plus particulière, même s'il n'en a pas eu l'intention, même s'il n'en a pas eu conscience, parce que « ça [l'] *amusait* » de faire du calcul et de la physique chimie avec son fils, qu'il « avait envie de répondre » à ses questions, parce que, passionné par l'apprentissage, il aime voir des enfants apprendre. Cela n'empêche toutefois pas que M. Renaud a raison de

mettre quant à lui l'accent sur le fait qu'il avait une telle attitude favorisante parce « *Gaspard* [les] *sollicitait beaucoup* », « *était énormément en demande* ». Si M. Renaud a pu fournir à son fils des manuels scolaires lui permettant de satisfaire seul sa curiosité pour les problèmes de physique-chimie parce qu'il est professeur, cela n'empêche toutefois pas qu'il a été d'autant plus enclin à lui proposer ce genre de bouquin qu'il en « *avai[t] un peu marre d'être sollicité tout l'temps et d'être la source principale* [d'information de Gaspard] ». Même si, en fournissant des manuels scolaires à son fils, il a par son geste et grâce aux livres eux-mêmes entretenu le goût pour son fils pour la physique-chimie, et même si, en se montrant par ailleurs parfois indisponible, il a entretenu la disposition de son fils à s'informer de manière autonome au travers notamment de manuel scolaire. Nous l'avons vu, les différences entre germains poussent les parents à agir différemment avec leurs enfants. De façon plus générale, si les dispositions des enfants *découlent* des pratiques des parents, elles peuvent réciproquement expliquer certaines des pratiques parentales. En effet, on l'a vu, beaucoup des pratiques culturelles, des échanges pédagogiques, des pratiques de *sur-scolarisation* que les parents de « surdoués » ont avec leurs enfants tiennent au fait que, par envie de stimuler leurs connaissances et leur curiosité, mais également par « reflexe » éducatif et goût pour les pratiques culturelles et cultivées, ils s'emparent du moindre intérêt esquissé par leurs enfants pour un domaine de connaissance ou une activité culturelle. La curiosité voire la « performance » de leurs enfants dans certaines activités intellectuelles ou culturelles les encouragent donc à avoir ce genre de pratiques éducatives avec leurs enfants. Ce d'autant plus qu'ils y sont incités par cette valeur éducative de l'épanouissement, par les professionnels de l'éducation qui préconisent en matière d'éducation de « s'adapter » à la « personnalité », à la « nature » de leurs enfants et de leur permettre de développer leur « goût », « intérêt », « talents » (« innés »). Les dispositions que les enfants surdoués ont progressivement intériorisées au contact de leurs parents et construites au fil des activités et des pratiques que ces derniers ont mises en place ne les encouragent ainsi pas seulement à se tourner vers des activités qui participent de leur « excellence » culturelle, intellectuelle et scolaire. Elles encouragent aussi leurs parents à poursuivre et même accentuer ce qu'ils font dans le sens de leur « excellence ». Un deuxième *engrenage vertueux* se met ainsi en place dans les familles de « surdoués ». Les parents plongent leurs enfants dans un véritable *bain pédagogique* depuis leur naissance qui permet à ces derniers de développer de véritables intérêts et appétences pour le fait de s'instruire, de se cultiver et avoir des activités éducatives, intellectuelles et culturelles. Dispositions qui conduisent ensuite les enfants à poser beaucoup de questions, à se montrer enthousiastes face aux activités éducatives et culturelles proposées par leurs parents, voire à réclamer celles-ci et donc à témoigner de comportements qui incitent leurs parents à leur proposer toujours plus d'échanges ou d'activités pédagogiques et culturelles¹⁹. Un *renforcement réciproque* s'établit entre les pratiques socialisatrices des parents et les dispositions des enfants, ces dernières, fruits des pratiques socialisatrices des parents venant à leur tour renforcer les pratiques éducatives des parents, etc. Bien que la curiosité et la « soif

¹⁹ L'observation réalisée par Wilfried Lignier dans une classe pour EIP montre comment les HPI peuvent aussi pousser leurs enseignants à aller au-delà du curriculum formel.
Wilfried Lignier, « Chapitre 8. Intelligence oblige », *op. cit.*

d'activité culturelle et intellectuelle» de Sacha peuvent facilement s'expliquer par l'environnement pédagogique très ludique dans lequel l'a placé Mme Petit dès sa naissance, le fait qu'il aime beaucoup les sorties culturelles en famille, surtout « *si y'a un guide qui explique plein de trucs ou si il y a un audio guide !* », explique ainsi aussi beaucoup les nombreuses sorties légitimes de cette famille. De même, le fait qu'« *il soit tout le temps en demande de jeux avec les chiffres* », qu'à l'âge de 3-4-5 ans, faire « *des additions, des soustractions, des multiplications* » c'était « *un jeu pour lui* » « *comme les Lego* », qu'il jouait « *à lancer les dés et ajouter les sommes [...] et voir à la fin au bout de 50 lancers qui avaient le plus grand résultat* » « *comme il aurait joué au Monopoly* », qu'il se montre « *très angoissé* » quand sa mère n'apporte pas de réponse à certaines de ces questions, mais également « *monopolise l'attention* » explique aussi beaucoup les nombreux échanges pédagogiques dans cette famille. L'enclenchement de cette spirale « positive » est ce qui permet à Mme Petit de reconnaître qu'« [elle] [a] *toujours voulu que Sacha sache des choses* » tout en expliquant avoir « *toujours été inquiète qu'il ne soit pas assez enfant* » et donc de laisser sous-entendre qu'elle n'espérait pas pousser aussi loin les échanges et activités pédagogiques avec son fils. De même, bien que Clara pose beaucoup de questions politiques puisqu'« *elle sait que ça intéresse [ses parents] dès que ça parle politique* », ou des questions de physique à son père, professeur de physique-chimie, puisqu'« *elle voit bien que quand elle va lui parler du système scolaire, il va s'arrêter de travailler pour discuter avec elle* » selon Mme Vidal, n'empêche toutefois pas que sa curiosité encourage ses parents à poursuivre voire intensifier les échanges pédagogiques avec elle. Mme Vidal explique d'ailleurs avoir essayé de proposer des activités pédagogiques à ses filleules, mais avoir vite arrêté devant leur faible réception à ses propositions. Les dispositions des enfants « surdoués », et notamment leurs goûts pour les activités culturelles, ne sont pas à l'origine du *régime culturel intensif* auquel les soumettent leurs parents. Ces dispositions fonctionnent néanmoins comme des incitations à maintenir voire à accentuer certaines de leurs pratiques éducatives et notamment leur investissement culturel. Et ce de la même manière que la catégorisation de HPI. Sachant que, comme nous l'avons vu au chapitre 6, les enfants de notre population d'enquête ont d'autant plus de chances de développer des appétences pour la culture que leurs parents, plus ou moins stratégiquement et donc volontairement et consciemment, « s'adaptent » à leurs préférences. Et donc que cette personnalisation que font les parents de « surdoués » du régime culturel auquel ils soumettent leurs enfants participe du succès de ce cercle vertueux qui se met en place. « *Voul[ant] tout bien faire* », Mme Brally a proposé à son fils aîné de regarder des vidéos ou de lire des livres sur le thème des leçons apprises sur le moment en classe, avant de « *vite abandonner !* », devant déjà « [se] *battre pour qu'il fasse déjà les devoirs qu'il avait à faire* ». Elle a en revanche recommencé avec son deuxième fils puisque celui-ci se montre beaucoup plus réceptif à ces pratiques. Si Quentin aime davantage lire des livres et faire des recherches avec sa mère en lien avec ce qu'il apprend sur le moment à l'école c'est sans doute parce que Mme Brally n'« *essaye plus de [s]'organiser en allant chercher moi des documents en [s]e disant « Ça, ça va l'intéresser !* » » comme elle le faisait avec Thibaut, mais va davantage faire « *en fonction de lui, de son intérêt* », « *ciblé en fonction de ce qu'il aime* », c'est parce que « *si [elle] voi[t] qu'il accroche vraiment sur un sujet, qu'il a envie d'en savoir plus, si [elle] connai[t] des moyens de l'alimenter, [elle] l'alimente.* »

III. Des enfants « bien » entourés

Les différences entre membres de la fratrie (que ce soit entre filles et garçons, aînés ou cadets) au sein des familles de « surdoués » sont engendrées par des processus de socialisation familiale qui ne mettent toutefois pas uniquement en jeu les parents. Elles sont aussi engendrées par les relations dans la fratrie elle-même. En effet, si jusqu'à la naissance des cadets, les aînés n'ont que leurs parents comme agents susceptibles de les socialiser au sein de leur famille (au sens étroit du terme), les cadets composent en revanche dès leur naissance avec leurs aînés comme « autrui significatifs »²⁰. Or, les germains ont un rôle important dans la socialisation familiale. Comme le soulignent Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « vivant au sein de la même famille, ils partagent pendant plusieurs années un nombre considérable d'activités et de discussions. Ce partage se fait de manière quotidienne, et il s'effectue dans un contexte fortement empreint d'émotions et d'affects »²¹. Prenant place sur la durée, à travers des interactions répétées entre des personnes très attachées affectivement les unes aux autres, la socialisation entre germains a ainsi toutes les caractéristiques de cette socialisation que Berger et Luckmann nomment « primaire » et qui contribue selon eux de manière déterminante à la construction des individus^{22, 23} »

Les deux sociologues montrent plus précisément l'importance toute particulière des frères et sœurs dans la socialisation culturelle des enfants. Socialisation culturelle qui passe par des conduites d'initiation (en général par les aînés faisant découvrir des pratiques et/ou des produits culturels à leurs cadets), mais encore par les sanctions symboliques, positives ou négatives, que les germains s'adressent les uns aux autres en réaction à leurs pratiques et à leurs goûts. Ces derniers « peuvent (en effet) encourager l'investissement (de l'un d'entre eux) dans une pratique ou son goût pour un produit culturel, en le valorisant en raison de cette pratique ou de ce goût », ou symétriquement, « décourager certains de ses pratiques ou de ses goûts en lui indiquant qu'ils les désapprouvent par des moqueries, des critiques ou des propos dépréciatifs ». Par ces sanctions symboliques, ils « contribuent incontestablement à la formation et à la transformation de leurs catégories de jugement », « à la définition "du bon et du mauvais goût" de leurs germains²⁴ ». La socialisation culturelle entre frères et sœurs passe en outre (comme la socialisation culturelle des parents aux enfants), par le fait de voir ses germains pratiquer une activité ou exprimer un goût ou une connaissance, soit que les enfants cherchent délibérément à s'approprier les manières d'agir et connaissances de leurs germains, soit qu'ils les intériorisent *par osmose*²⁵. Ainsi, Quentin et Alice Brally « admirant » et « adorant » leur grand frère Thomas selon leur mère, ils l'imitent beaucoup et tentent notamment de s'intéresser comme lui à l'informatique. Sa petite sœur ne pouvant pas bénéficier des leçons particulières de leur grand-

²⁰ Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité.*, *op. cit.*

²¹ Victor Ciccarelli, « Sibling relationships in cross-cultural perspective ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 56, n° 1, 1994, p. 7-20; Ann Goetting, « The developmental tasks of siblingship over the life cycle ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 48, n° 5, 1986, p. 703-714.

²² Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité.*, *op. cit.*

²³ Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille », *op. cit.*, p. 5-6.

²⁴ *Ibid.*, p. 8.

²⁵ *Ibid.*, p. 8-9.

mère désormais décédée que Mathurin Faure a tant aimées et dont il estime qu'elles ont eu une influence très positive sur sa « réussite » scolaire, ce dernier a entrepris de lui-même transmettre à Louisa les connaissances qu'il a apprises de leur grand-mère. Le grand frère de Romane Belloua la fait travailler pendant les vacances scolaires notamment sur les mathématiques. Mme Belloua explique que son fils aîné est même « *plus exigeant* » « *plus strict* » qu'elle-même quand il fait travailler sa fille. Si Mme Vettard s'est longtemps souciee de ne pas parvenir à autant « *entrer en contact* » avec son cadet qu'avec son aînée quand il était bébé et de ne pas autant pouvoir « stimuler » son langage, elle s'est rassurée en voyant que ses deux fils ont rapidement beaucoup joué ensemble et que l'aîné qui « *parlait très très bien* » pouvait donc la seconder voire la remplacer dans ce travail de socialisation langagière de son cadet. Dans la famille Meyer, les repas en famille sont l'occasion de « *conversations assez pointues* » et de « *débats assez animés* » entre les six enfants sur la science ou l'histoire. Les aînés aident beaucoup les cadets dans leurs devoirs. Lisenotte seconde notamment beaucoup son frère Jonas qui est dyslexique en physique, parce que ses parents ne s'en sentent pas capables n'ayant pas un bac scientifique. Dans les fratries des familles enquêtées, frères et sœurs participent ainsi activement à l'acquisition par les uns et les autres de connaissances et compétences culturelles ainsi que de goûts et d'habitudes envers des activités (ou des contenus) cultivées. Notamment parce que, s'ils peuvent se transmettre des éléments de culture découverts en dehors de la famille, la plupart du temps ils se retrouvent à relayer et donc renforcer la socialisation familiale verticale en véhiculant des dispositions héritées de leurs parents (comme un goût pour la lecture). Les germains prennent part très largement à l'« *excellence* » *culturelle et intellectuelle* des uns et des autres également par l'émulation qui, en raison de leur sens de l'« *excellence* », s'instaure entre eux. Plusieurs parents font en effet part pendant les entretiens de la compétition qui fait rage entre leurs enfants.

Mme Brally. [...] *Entre Corentin Alice c'est hyper conflictuel. Ils sont dans la compot'. J'ai l'impression que Corentin il est mal à l'aise... C'est pas qu'il est mal à l'aise, mais j'ai l'impression que... Bon déjà il est la place du milieu qui n'est pas facile. Et puis j'ai l'impression qu'il a du mal quand on s'intéresse à ce que fait Alice. Tout de suite il va venir derrière « et moi fait ci ! Et moi je fais ça ! » et ça va vite partir en conflit. Parce qu'il va essayer de dénigrer ce qu'elle fait. Et elle fait pareil. Il y a un peu de compétition entre les deux. Et des fois c'est même un peu agressif. Quand on n'est pas là, ça se passe beaucoup mieux.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Baptiste Brally : 12 ans, en 5^e)

Les enfants « surdoués » témoignent ainsi de connaissances et compétences « étonnantes » pour leur âge et ont des pratiques culturelles « très » cultivées, intellectuelles parce qu'ils se trouvent, depuis leur naissance, plongés dans un « bain culturel » créé par leurs parents qui trouve un *relais* dans leurs frères et sœurs et se trouve étayé par les dispositions et pratiques de ces derniers.

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 3, depuis la fin des années quatre-vingt, certains travaux sociologiques relativisent l'importance accordée à la transmission parentale dans la socialisation culturelle primaire mise en évidence par les travaux de Pierre Bourdieu et

Jean-Claude Passeron²⁶. Selon ces travaux, cette transmission parentale jouerait aujourd'hui un rôle plus limité que par le passé, notamment parce qu'elle serait devenue moins puissante que la transmission entre pairs, et serait même dans certains cas entravée par elle. Parmi ces travaux, on peut citer, les travaux sur les « cultures enfantines » qui insistent sur la capacité de choix ou de décision de l'enfant, sur la part « active » qu'il prend dans son éducation, sur sa puissance d'agir propre²⁷. On peut également citer les travaux de Pasquier pour qui cet affaiblissement de la socialisation verticale au profit de la socialisation horizontale résulte pour l'essentiel de trois changements intervenus dans la société française au cours des dernières décennies : l'allongement de la durée des scolarités, qui a entraîné un accroissement du temps passé entre pairs à l'adolescence ; l'individualisation croissante des pratiques (télévisuelles et numériques notamment) au sein du domicile familial ; la redéfinition des relations entre parents et enfants, moins fondées aujourd'hui sur l'autorité et davantage sur le contrat²⁸. En raison de ces trois évolutions, la socialisation entre pairs échapperait aujourd'hui en grande partie au contrôle des parents. Les adolescents partageraient aujourd'hui une culture commune — une « culture jeune » — propre à leur génération qui transcenderait largement les clivages sociaux²⁹. Les camarades de classe, amis et copains peuvent être à l'origine chez les enfants « surdoués » de connaissances, comportements, pratiques ou dispositions culturels typiques d'une « culture enfantine », différente de celle transmise par les parents, voire désapprouvée par eux. Mmes Vettard et Roche regrettent par exemple que leurs enfants adoptent un langage « adolescent » beaucoup plus familier depuis leur entrée au collège.

Enquêtrice. *Et que pouvez-vous me dire sur leur langage actuel ?*

Mme Vettard. *Alors j'ai un préado. Mathieu. Donc le langage ne se diversifie pas dans le bon sens. [Rires] Ce sont de vrais enfants, quand même. Donc Baptiste prend du coup le rythme, un petit peu plus que je ne le voudrais.*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Roche. [...] *En général, elle a un langage soutenu. Sauf que maintenant, elle s'adapte aux enfants qu'elle ne fréquentait pas tant que ça auparavant. Et du coup maintenant, c'est un langage très très familier ! Mais bon c'est des enfants de son âge aussi donc on va pas jouer les vieux rabat-joie, mais on recadre un petit peu.*

(M. Roche : Bac +5, Gestionnaire de patrimoine ; Mme Roche : Bac +2, Hôtesse service client dans la moyenne distribution ; Lola Roche : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CP à 6 ans)

Mais les exemples d'irruption dans leur quotidien d'éléments de culture juvénile qu'ils déplorent donnés par les parents rencontrés sont rares. Signe que ceux-ci demeurent très limités. Tout d'abord parce que les parents de « surdoués » font tout pour que cela soit le cas. En commençant par faire en sorte que leurs enfants ne soient pas au contact d'enfants qui

²⁶ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, op. cit.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, op. cit.

²⁷ Julie Delalande (dir.), *Des enfants entre eux*, op. cit. ; Andy Arleo et Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines*, op. cit.

²⁸ Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes*, Autrement, 2005.

²⁹ Olivier Donnat, « Les univers culturels des Français », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n°1, 2004, p. 87-103.

pourraient avoir une influence socialisatrice culturelle « négative ». C'est aussi pourquoi ils cherchent à éviter que leurs enfants soient scolarisés dans certaines classes ou certains établissements scolaires. Comme elle le souligne elle-même, alors même qu'elle est « enseignante dans le public », Mme Vettard a placé « [ses] deux enfants dans l'enseignement privé ». Vincent est notamment dans une classe bilingue dans un collège privé « sélectif » parce que sa mère voulait qu'il se retrouve dans une classe et dans un établissement avec d'autres « bons » élèves avec « de bons résultats » et « pas de difficultés scolaires majeures » et donc dans « une classe qui soit motrice pour lui » d'un point de vue scolaire. Mais aussi parce qu'elle souhaitait qu'il soit dans une classe d'un établissement scolaire où il est moins différencié », où « il peut passer ses midis à la bibliothèque sans qu'on lui fasse de réflexion », « jouer avec son Rubik's cube dans la cour sans se faire traiter d'intello », et où « c'est plus facile à vivre » pour lui. Les parents rencontrés peuvent aussi contrôler la socialisation culturelle des pairs de manière plus indirecte. Notamment, comme en attestent les précédents extraits d'entretien, en désapprouvant certaines manières de parler, comportements, pratiques et goûts culturels des camarades de classe de leurs enfants ou qu'ont leurs enfants eux-mêmes sous influence de leurs camarades. Et donc en jouant un rôle de *filtre* entre leurs enfants et les influences socialisatrices dont ils peuvent faire l'objet. L'émission de ces types de jugements de valeur participe dès lors au passage de la transmission aux enfants de certaines catégories de perception et d'appréciation. En raison de tout le travail que réalisent les parents de « surdoués » pour transmettre à leurs enfants certains schèmes de perception et d'appréciation, goûts et habitudes culturelles, ces derniers vont par ailleurs d'eux-mêmes *mettre à distance* certaines pratiques, consommations culturelles ou manières de parler de leur camarade de classe qu'ils ont intériorisées comme « inintéressantes » ou « peu légitimes » et donc certains de leurs camarades. Nombreux sont les parents à dépeindre leurs enfants comme rencontrant des difficultés à s'entendre avec leurs camarades de classe parce que ces derniers peinent à s'amuser des mêmes choses que les enfants du même âge. Ou comme parvenant à trouver, sinon des amis, des copains avec qui passer le temps à l'école qu'à la condition de faire l'effort d'avoir des pratiques culturelles qui ne les intéressent pas vraiment.

Enquêtrice. *Vous me disiez qu'avec les camarades de classe, ça se passe pas toujours bien ?*

Mme Duval. *Pas toujours non.*

Enquêtrice. *Vous pouvez m'en dire plus ?*

Mme Duval. *Y'a des fois des rivalités et des fois il arrive pas à avoir envie de jouer aux mêmes choses. En fait, en général, il se trouve UN copain avec lequel il arrive à bien s'entendre et c'est très exclusif. Et du coup c'est... [Un peu émue] La seule chose qui l'intéresse c'est de raconter de lire. En ce moment en tout cas. Mais c'est vrai que jouer au foot, ou les billes, ou les Pokémons et tout ça... Pff... Et puis il est pas intéressé par les mêmes... En plus, nous on n'a pas de Wii, de DS, de Nintendo, de machin comme ça donc voilà... Ça coupe un peu aussi ! (Petit rire)*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

M. Petit. *Et puis... Je ne sais plus si c'est la psy qui nous avait dit ça ou si on avait lu ça dans les bouquins... Ils sont en décalage, mais naturellement ils vont se suradapter. Ils se forcent à s'adapter aux comportements des autres même s'ils savent que c'est pas eux. Faire les mêmes jeux même si ça les intéresse pas. Parce que l'appartenance au groupe elle est plus importante.*

Même si parfois il y a des décalages. Et très clairement Sacha il était là-dedans. C'est-à-dire qu'on voit bien qu'il a des sortes de centres d'intérêt variables, récurrents qui n'était pas les siens et que c'était juste parce que ses copains à ce moment-là s'intéressaient à ça. Donc lui il se mettait là-dessus pour rester à leur niveau, mais c'est pas son truc.

Enquêtrice. *Par exemple ?*

Mme Petit. *Le foot. Les Pokémon. Tous les trucs qui vont faire qu'il va être intégré. Le foot. Mais jamais il nous a demandé de jouer au foot en dehors de l'école.*

M. Petit. *Et par exemple, les Pokémon il ne joue pas en dehors. Mais par contre pour rester avec ses copains, il a ses cartes Pokémon. Et au bout d'un moment il était allé jusqu'à faire des enveloppes avec des cartes... Dedans il y avait au moins une carte de telle force. Pour pouvoir les vendre. Et moi, au début je m'étais dit « C'est quoi l'intérêt ? Personne ne va lui acheter. » Mais en fait c'était juste pour rester dans le circuit. C'est juste un truc de plus pour pouvoir continuer à graviter dans le monde de Pokémon de ses copains.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Lisenotte. *Les filles de ma classe parlaient de tout ce qui était de leur âge. Les sorties le soir, les petits amis, les derniers trucs à la mode... Moi la mode ça m'a jamais intéressé. Que ça soit au niveau chanson ou vêtement. Ba là, à ce moment-là, j'ai passé énormément de temps à la bibliothèque avec une autre amie à faire des recherches étymologiques, à faire des trucs tout bêtes, mais moi ça m'intéressait plus que les discussions que ces filles avaient.*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémentine Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

À partir d'une enquête par entretiens et questionnaires auprès d'enfants de CE1 et de CM2, Julie Pagis et Wilfried Lignier montrent que les enfants émettent « déjà » des jugements de valeur sur les autres enfants à l'âge de 7 ans. Ils reproduisent en effet le comportement des adultes qui les jugent et les comparent les uns aux autres depuis toujours tout en *recyclant* les schèmes d'évaluation et de classement qu'ils ont intériorisés pour en faire l'objet ou en être témoin au quotidien et qui leur paraissent légitimes puisqu'émis par l'école et par leurs familles³⁰. Certains enfants de notre population d'enquête se tiennent à distance de leur camarade de classe aux pratiques culturelles différentes de celles qui sont valorisées par leurs familles parce que, comme les enfants de milieux favorisés enquêtés par Julie Pagis et Wilfried Lignier, ils mettent à distance les enfants des classes populaires (et issues de l'immigration) aux *hexis* corporelles et à la « *beauté* » différentes des leurs et qui ne correspondent pas aux schèmes de perception et d'appréciation du « beau » dominant et qu'ils ont intériorisés au contact de leurs parents à force de recevoir des compliments sur leur propre « beauté », manière de

³⁰ Wilfried Lignier et Julie Pagis, « Juger les autres enfants », Wilfried Lignier et Julie Pagis, in *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Le Seuil, 2017, p.153-220.

s'habiller, etc. Des mécanismes qui fonctionnent sans doute d'autant plus chez les enfants enquêtés que leurs parents leur transmettent *un souci de se distinguer*.

Enquêtrice. *Ses copains, c'est quel genre d'enfants ?*

Mme Petit. *C'était un peu mélangé. Un bon bon copain c'est un plutôt un bon élève. À part Boubacar. Doris, Lise, c'est plutôt des bons élèves. Gregory, il l'a lâché au bout d'un moment...*

M. Petit. *Ouais, mais c'était pas pour ça.*

Mme Petit. *Si quand même. Ils se moquaient de lui au bout d'un moment. [...] Y avait le clan des bons élèves. Et effectivement ils ont lâché des élèves au fur et à mesure qu'ils ne suivaient pas en classe. Ça se voit. Ils étaient sept au début et puis ils ont fini à trois. Ils ont lâché ceux qui ne suivaient pas en classe.*

Enquêtrice. *Pourquoi à votre avis ? Ils n'avaient pas les mêmes jeux ? Les mêmes centres d'intérêt ?*

Mme Petit. *Ouais. Ils se faisaient leur club de science, leur club d'espion. Ils se faisaient des jeux à la récré ou ils écrivaient des recettes scientifiques. Ils s'échangeaient des trucs pour faire une bombe. Donc vous imaginez que ça n'intéressait pas tous les enfants.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Certains enfants de notre population d'enquête se tiennent à distance de leur camarade de classe aux pratiques culturelles différentes de celles valorisées par leurs familles, aussi sans doute parce que comme beaucoup d'autres enfants de primaire, ils déprécient ceux qui sont dépréciés par l'école. À l'image de Sacha Gaillard, qui du fait de sa forte intériorisation des normes de comportements scolaires, est un élève « docile » et « obéissant » qui a des « difficultés » avec les enfants qui ont des comportements « a-scolaires ».

Mme Petit. *Il était très ami avec un copain qui venait d'une famille très défavorisée. Il aimait bien sa maman. C'est elle qui faisait la garderie le soir et elle lui amenait son goûter parce que moi j'oubliais tout le temps le goûter. Il était bien copain avec lui. Puis il a commencé à ne plus l'inviter à son anniversaire. Je sentais que les choses... Je lui disais « Allez, c'est important ! » Et j'ai un peu insisté. Et j'ai compris qu'il avait eu deux ou trois comportements qui avaient mis ses parents en difficulté, vis-à-vis de l'école. Et du coup pour Sacha c'est plus entendable d'être copain avec quelqu'un comme lui, qui va faire certains actes. [...] Il avait les comportements qu'il ne comprenait plus, qui lui allait plus en fait.*

[...]

Enquêtrice. *Est-ce qu'il y a des enfants avec qui il ne s'entend pas ? Qu'il craint ?*

Mme Petit. *Ceux qui manquent de respect. Alors ça...*

M. Petit. *Alors je ne sais pas si il a peur ou il ne les aime pas.*

Mme Petit. *Tout petit, il ne les aimait pas. Il n'en avait pas peur. Après...*

M. Petit. *On sent qu'il craint ceux qui ne sont pas dans le respect de l'autorité, il les aime pas trop quand même. Je ne saurai pas dire pourquoi et comment, mais il aime pas trop.*

Mme Petit. *Il va trouver marrant comme tous les enfants. Mais ça le choque.*

M. Petit. *Il nous en parle tout le temps. C'est-à-dire que là il a déjà identifié celui qui a déjà eu sa première de colle au collège. Il craint un peu. On verra avec le temps si ça devient une crainte avec une pointe d'admiration ou pas.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Ayant observé pendant un an une classe de 4^e d'un collège ZEP créée pour participer à une action de démocratisation culturelle organisée par l'Opéra de Paris, Stanislas Morel constate que le (fort) souci d'avoir des pratiques et d'exprimer des goûts en matière de culture « comme les autres » poussent les adolescents à témoigner d'une certaine distance vis-à-vis du spectacle de danse et des opéras auxquels ils assistent. Il note toutefois également que cette mise à distance de ces éléments de culture savante et ce souci de conformité se trouve contrecarré chez certaines filles par leur goût pour la danse, les liens qu'elles peuvent établir avec les activités artistiques qu'elles pratiquent en extrascolaire, l'identification de l'opéra et la danse comme étant des pratiques culturelles féminines, ou encore chez certains « bons » élèves par leur souci de « réussir » et de se distinguer scolairement ainsi que par leur volonté de faire reconnaître leurs ressources scolaires.³¹ De la même manière, nous constatons que certaines influences socialisatrices des pairs se trouvent contrées chez les enfants « surdoués » par leur *sens de l'« excellence » scolaire*. Mathurin Faure explique ainsi que « *quand [il] [est] avec [s] es camarades de classe, [il] fai[t] exprès de faire des fautes de syntaxe* », « *pour montrer qu'[il] [est] pas aussi intello que ça* » et « *[s] e faire des amis* ». Il nuance toutefois immédiatement son propos en expliquant que « *c'est dur !* » parce que « *ça [lui] fait mal aux oreilles après !* » et en déclarant par ailleurs qu'il « *utilise [quand même] des mots plus compliqués que [ses copains] comprennent peut-être pas* ». Il raconte ainsi également qu'il n'est pas question pour lui de ne pas donner la réponse en classe pour être « *plus populaire* ». Rappelons qu'il a d'ailleurs été catégorisé « surdoué » par la psychologue scolaire, parce que son institutrice s'inquiétait de le voir seul et « déprimé » parce que malmené par ses camarades de classe qui se moquaient de sa manière de « *toujours donner la bonne réponse sans même lever la main* ». Mme Meyer déplore que son fils Nicolas, en 2^{de} au moment de l'entretien, ait systématiquement une « mauvaise » note par trimestre dans chaque matière qui vient affaiblir ses moyennes qui seraient sinon « excellentes ». Selon elle, son fils cherche ainsi à faire en sorte, consciemment ou non, de ne pas être « trop brillant » pour ne pas subir les moqueries de ses camarades. Ce dernier est toutefois très loin d'adopter les comportements a-scolaires valorisés par les garçons de sa classe puisqu'il a malgré tout de bonnes moyennes. Sa sœur Lisenotte explique qu'elle n'a jamais été touchée par le fait d'être « *traitée d'intello* » parce qu'elle avait bien compris qu'avoir plutôt de « bonnes » notes sans avoir à passer trop de temps sur son travail scolaire était un avantage. Cette mise à distance par les enfants « surdoués » de certains de leurs camarades de classe et de certains éléments de la culture juvénile alors même qu'elle leur coûte souvent beaucoup en moqueries (voire en solitude) offre un nouveau témoignage de la prégnance de leur intériorisation des schèmes de perception, goûts et habitudes à l'« excellence », véhiculés aussi bien par leurs familles que par l'école. En même temps, ils rejettent sans doute d'autant plus facilement certains camarades de classe et éléments de leur culture qu'ils se trouvent rejetés par eux (en raison de leurs goûts et pratiques culturelles, de

³¹ Stanislas Morel, « Une classe de ZEP à l'opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n°1367, 2006, p. 173-205.

leurs « bons » résultats scolaires et de l'attitude qu'ils peuvent avoir en classe du fait de leur volonté d'y exceller). Faisant de plus en plus l'objet de moquerie de la part de ses camarades de classe, Baptiste Vettard s'est ainsi de plus en plus « replié » dans la lecture et mis à passer ses récréations à lire seul. Au point où M. et Mme Vettard ont décidé de lui interdire de lire pendant la récréation et de surveiller qu'il n'emporte pas de livre le matin dans son cartable. Mme Vettard raconte alors avoir longuement expliqué à Baptiste avec sa psychologue que « *s'il se faisait traiter d'intello* » « *c'est peut-être parce que les autres pouvaient le trouver différent* » parce qu'il a « *effectivement une différence* » à cause de « *sa précocité* », dans l'espoir d'améliorer ses relations avec les autres. Mais que cela avait toutefois eu l'effet inverse, Baptiste s'étant dès lors encore davantage « *séparé des autres enfants* ». Preuve que le discours que peuvent tenir les parents de « surdoués » à leurs enfants sur leur « différence » participe aussi de leur distanciation avec leurs pairs. Les parents et les enfants se reconnaissent d'ailleurs aisément dans cette figure de l'enfant « surdoué » « à part » des autres enfants (et insistent sur cette dimension pendant l'entretien) sans aucun doute parce que, outre qu'elle leur permet de distinguer leurs enfants du commun, du « vulgaire », elle fait écho à leur distance avec certains traits de leurs camarades de classe et difficulté à nouer des relations avec eux, qui leur donnent le sentiment d'être « *déphasés par rapport aux autres* », d'avoir des « *difficultés à faire partie du groupe* » (Mathurin et Mme Faure), d'être « *séparé des autres* » (Mme Vettard).

Enquêtrice. *Comment définiriez-vous la précocité ?*

Mme Vettard. *Pour moi c'est une différence de raisonnement, c'est une capacité à raisonner plus vite que d'autres, c'est une capacité à avoir une sensibilité des choses. Euh... À avoir de la répartie, de l'argumentation. C'est aussi le fait d'être plus sensible. Ça créé aussi des difficultés de liens avec les autres. Un sentiment de justice aussi qui peut être ressenti plus fort. Donc l'enfant peut souffrir plus facilement de l'injustice. L'enfant peut aussi avoir du mal à communiquer, à faire passer ce qu'il ressent parce qu'il va pas... je vois, à l'âge de mes enfants, c'est compliqué, quoi. Moi je pense que ça sépare des autres. Moi je trouve que c'est une difficulté dans le sens où ça sépare des autres. Du coup, la problématique, ça serait comment on arrive à entrer en relation avec les autres ?*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

L'exemple de Baptiste Vettard illustre alors bien le paradoxe dans lequel se trouvent les parents rencontrés qui s'émeuvent des « difficultés » que rencontrent leurs enfants avec leurs camarades de classe lorsqu'ils font tout pour maintenir à distance avec certains éléments de la « culture jeune » qu'ils trouvent les plus illégitimes ou pour transmettre à leurs enfants des manières d'être, de faire, de penser et de parler « distinctives ». Paradoxe qui trouve également une illustration dans la manière dont M. Riva s'inquiète très fortement que ses filles se « limitent » à l'école (fassent volontairement des fautes pendant les contrôles, refusent de répondre à l'oral aux questions des enseignants, ne « travaillent pas à la hauteur de leurs capacités ») pour être plus « populaires » (ou tout du moins, ne pas subir les moqueries de leurs camarades) tout en s'inquiétant qu'elles soient souvent seules à l'école, restent beaucoup entre elles (comme ils ont pu en avoir la confirmation en les espionnant à la récréation). Comme on l'a vu au chapitre 6, dans l'espoir d'améliorer les relations de leurs enfants avec leurs pairs, certains d'entre eux se retrouvent à « mettre de l'eau dans leur vin » et à « tolérer » des pratiques

ou produits culturels qu'ils n'affectionnent guère. Et notamment à accepter que leurs enfants jouent à des jeux vidéo tout en faisant quand même en sorte qu'ils privilégient des jeux vidéo « intéressants ». Mais tentant d'agir sur les relations amicales de leurs enfants, ils peuvent aussi parfois se retrouver à « aggraver » les choses. À l'image de Mme Vettard en tenant un discours à son fils sur sa « différence ». Ou de M. Maconnet qui accède à la demande de son fils Paul de collectionner des cartes Pokémon « *comme les copains* », mais qui se retrouve à lui expliquer les règles du jeu stratégique que l'on peut mobiliser avec elles et donc à lui apprendre un usage de celles-ci en total décalage de celui qui en est fait dans les cours de récréation (où il s'agit surtout et plus « simplement » d'échanger des cartes).

Plusieurs parents rencontrés pointent ainsi pendant les entretiens les difficultés de leurs enfants à s'entendre avec leurs camarades de classe et à se faire des amis et brandissent cela comme une preuve de leur particularité cognitive. D'autres, à l'opposé, décrivent leurs enfants comme très populaires. Surtout quand ils sont encore très jeunes. En primaire, les enfants mobilisent facilement les schèmes scolaires d'évaluation et de classement pour apprécier leurs camarades de classe alors même, comme l'expliquent toujours Julie Pagis et Wilfried Lignier, que les schèmes de pensées utilisés par les mal-classés scolairement pour déprécier les dominants scolaires (dans une tentative de « retournement du stigmaté »), typiques de la contre-culture scolaire (la moquerie « intello »), ne sont pas toujours déjà disponibles. Logique donc que les « bons » élèves soient valorisés³².

Mme Rabelin. *Globalement les enfants, ce que j'entends dire c'est « Oh bah t'as sauté une classe. T'as trop de la chance ! T'as fait une année de moins ! ».*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

En conformité avec l'homophilie qu'observent d'ailleurs ces deux chercheurs dans les relations entre enfants³³, les enfants de notre population d'enquête, qu'ils aient alors beaucoup ou peu d'amis, nouent des amitiés avec des enfants « qui leur ressemblent », comme le diront eux-mêmes de nombreux parents rencontrés, c'est-à-dire aux caractéristiques sociales proches.

Enquêtrice. *Donc on parlait des copains. Avec quel genre d'enfants vos enfants sont copains, amis ?*

Mme Meyer. *Qui se ressemble s'assemble. Quand même, Nicolas a eu en 4^e et en 3^e, dans deux collèges différents, un très bon copain à chaque fois qui était aussi précoce et qui avait un an d'avance. Jonas s'est retrouvé, sans le savoir, inséparable avec un copain qui était aussi un enfant précoce. Un enfant précoce ou un enfant différent. Charlotte s'était liée d'amitié avec une fille qui était, on va dire, en difficulté familiale, avec deux trois frères et sœurs handicapés, et beaucoup de choses, et elles s'entendaient très bien, en n'ayant rien en commun si ce n'est d'être différentes des autres !*

³² Wilfried Lignier et Julie Pagis, « Juger les autres enfants », *op. cit.*

³³ *Ibid.*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, Grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémentine Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

Enquêtrice. *Vous m'avez dit qu'il voyait sinon des copains et des copines, certains viennent à la maison. Vous les connaissez un peu ?*

Mme Duval. *Bah y'en a un avec qui il allait au théâtre. C'était un enfant un peu comme lui, entre guillemets, cérébral, qui est un très grand lecteur, par exemple. Et qui a aussi des difficultés. Qui est la dyspraxie, lui. Avec une famille, pas exactement comme nous, mais un peu similaire. Une famille avec des parents-cadres supérieurs comme mon mari et moi-même, et cetera. On va dire même niveau social. Et là, son copain cette année, ça a rien à voir. Il a un autre copain qui est à l'école, parce que l'autre copain, Léopold, dont j'avais parlé, il est plus dans son école, il est justement dans l'école spécialisée. Donc son copain cette année, qui est dans la même classe que lui, il s'appelle Alex, lui, c'est pas du tout pareil, c'est un environnement complètement différent, avec des parents séparés et euh... Ils ont une petite maison, y'a pas, je pense que c'est pas le même niveau social, on va dire. Mais ils s'adorent, ils se racontent des histoires tous les deux. C'est un enfant qui est très rond, très doux qui est très gentil. Il s'entend très bien avec lui.*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Le souci des enfants « surdoués » d'« exceller » à l'école, leur sens de la distinction, leur goût intériorisé pour des activités culturelles savantes, cultivées et intellectuelles ainsi que leur intériorisation des schèmes d'appréciation et de perception dominants ne vont en effet pas seulement les tenir à distance d'influences socialisatrices horizontales dissonantes par rapport à celles dont ils peuvent faire l'objet de leurs familles. Cela va également les conduire à apprécier ceux qui, comme eux, font preuve de « bonne volonté scolaire » et qui ont des activités culturelles savantes, cultivées et intellectuelles, et qui, ceci explique cela, appartiennent eux aussi aux catégories sociales supérieures³⁴. Il faut par ailleurs noter les efforts des parents rencontrés pour que leurs enfants nouent des amitiés avec des enfants aux goûts et pratiques culturels qu'ils valorisent. Plusieurs d'entre eux justifient ainsi leur volonté de scolariser leurs enfants dans de « bonnes » classes de « bons » établissements scolaires, de les inscrire dans une classe de « surdoués », mais aussi de rejoindre des associations pour EIP qui proposent aux enfants de se rencontrer autour d'activités organisées par leur souci que leurs enfants puissent « enfin ! » rencontrer des enfants avec lesquels ils peuvent bien s'entendre. On peut toutefois supposer qu'ils espèrent également qu'ils auront autour d'eux des enfants qui exercent une influence socialisatrice « positive » sur eux. C'est donc aussi et surtout parce que les enfants

³⁴ Comme d'autres garçons de classes supérieures, leur rejet de certains jeux (de foot, de basket) et des certains comportements « virils » (de bagarre par exemple), leur goût pour des loisirs comme la lecture va par ailleurs les rapprocher des filles et leur permettre de nouer des amitiés peu genrées.

« surdoués » se trouvent entourés d'enfants *qui leur ressemblent* et que leurs pairs viennent (comme leurs frères et sœurs) relayer et renforcer leur socialisation parentale à l'« *excellence culturelle et intellectuelle*. Parce qu'ils ont des goûts et intérêts culturels proches des leurs, ils se retrouvent en effet à partager avec eux des activités culturelles qui stimulent des connaissances, des compétences et des dispositions culturelles semblables à celles que cherchent à leur transmettre leurs parents. Pierre a ainsi eu au collège et au lycée un groupe de 3 amis « *comme lui* » « *intéressants* » « *impliqués* » avec « *des exigences* » et qui avaient été fortement initiés aux formes culturelles les plus savantes par leurs parents. Mme Lacroix cite plus particulièrement un de ces amis dont le père est responsable d'un musée dans la ville où ils habitent. Avec ce groupe d'amis, Pierre allait visiter des musées. Il est également rapidement « *allé voir des films en V.O. en anglais au cinéma* ». Il a également créé « *un langage, un alphabet, un vocabulaire qui s'appelaient le Tiddle* » avec lequel il communiquait entre eux. « *Ils s'imposaient aussi de s'écrire des SMS avec aucune faute d'orthographe et sans contraction de mot comme les jeunes ont tous l'habitude de faire. Et que des textes bien pensés. À se dénigrer si certains faisaient la moindre erreur ou se laissaient aller à la facilité.* » Joshua Martin joue énormément à des jeux de société et, plus précisément, à des jeux de stratégies avec ses amis. Son père, qui aime aussi beaucoup ce genre de loisirs, propose d'ailleurs régulièrement à Gaspard d'inviter ses amis et à leurs propres amis de « *s'échanger les enfants* » pour pouvoir tester de nouveaux jeux de société qu'il a achetés. Lisenotte Meyer s'était faite une bonne copine au lycée avec qui elle allait au CDI effectuer des recherches d'étymologique et avec laquelle elle passait des samedis après-midi à jouer de la musique. À travers l'enquête ethnographique qu'il a menée dans une classe de 6^e d'une filière spécialisée pour enfants « *intellectuellement précoces* » dans un collège de la banlieue parisienne, Wilfried Lignier constate lui aussi comment les enfants HPI « *sont amenés à soutenir des investissements légitimes, ou en tout état de cause, cohérents avec le type d'excellence associé à la précocité intellectuelle* » de leurs homologues, produisant « *une émulation tout à fait cohérente, sinon nécessaire à la dynamique générale de l'enfance intellectuellement précoce* ». Il constate que l'excellence des enfants « *surdoués* » prend sens également dans la sociabilité enfantine. Il observe en effet des enfants intéressés par la performance d'un de leurs camarades capable de donner la superficie de chaque pays, investir du temps et de l'énergie à jouer à tester (et donc entretenir et exhiber) ses connaissances en géographie. Il observe encore des enfants dégrader symboliquement leurs camarades qui ne lisent pas (ou pas les « *bons* » livres, qui ne font pas partie des genres ou des titres légitimes), qui jouent (beaucoup) aux jeux vidéo ou qui ne participent pas aux concours parascolaires de mathématiques d'envergure nationale³⁵.

Dans la lignée des travaux de Wilfried Lignier ou de Martine Court et Gaële Henri-Panabière³⁶ cités dans cette partie, mais encore de Fanny Renard sur la lecture, notre recherche montre ainsi que la socialisation horizontale n'entre pas forcément en contraction avec la socialisation verticale et n'est pas forcément « *un facteur d'hétérogénéisation des profils*

³⁵ Wilfried Lignier, « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués", *op. cit.*

³⁶ Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille », *op. cit.*

culturels enfantins »³⁷. En effet dans les familles de « surdoués », les sollicitations des germains et des amis confortent même très fortement les sollicitations parentales. Comme l'écrit Bernard Lahire, « même si elle détient de moins en moins fréquemment le monopole de l'éducation infantine, la famille ne reste jamais inerte par rapport aux autres cadres socialisateurs potentiels »³⁸. Si dans toutes les familles, les parents peuvent chercher à orchestrer la sociabilité de leurs enfants et à contrôler la socialisation des pairs, cela est particulièrement le cas dans les familles de HPI où l'*emprise* qu'exercent les parents sur leurs enfants est particulièrement forte. Mme Garanger appelle ainsi systématiquement les parents quand ses enfants se rendent chez des amis. Ce qui, d'après elle, les fait toujours fait « *râler* » puisqu'ils lui disent « *Mais maman, personne ne fait ça à 15 ans !* ». Elle a également très souvent accompagné aux sorties scolaires ou conduit ses enfants et leurs amis à leurs activités extrascolaires ou compétitions afin d'en savoir plus sur leurs fréquentations. Comme Mme Garanger, nombreux sont les parents qui cherchent à connaître, et par là à contrôler, les relations amicales de leurs enfants. D'autre part, la socialisation primaire familiale, socialisation précoce, intense, durable et, au moins pendant un temps sans concurrence, transmet des dispositions pérennes aux individus à travers lesquelles ils appréhendent les socialisations secondaires qui interviennent dans un second temps dans leur vie, et notamment la socialisation du groupe de pair. Dans les familles de « surdoués » les enfants sont soumis à un *régime culturel intensif* parce qu'ils se trouvent pris dans une autre spirale vertueuse. Ils intériorisent au sein de leurs familles des catégories de perception, d'appréciation à partir desquels ils appréhendent les comportements, goûts, intérêts de leurs pairs. Catégories qui simultanément les tiennent à distance des processus de socialisation horizontale dissonants avec les importants investissements éducatifs de leurs parents et nouer des relations avec des pairs qui s'articulent étroitement avec ces derniers. Et qui créent les conditions de leur confrontation à des processus de socialisation horizontale qui renforcent leurs dispositions à l'excellence (transmis par leurs parents).

À noter que les germains et les pairs ne sont pas les seuls à intensifier ou élargir ce « bain culturel » qui peut être imprégné par les enfants « surdoués ». C'est également le cas des grands-parents ou d'autres personnes de leur entourage familial et amical. Ce qui n'est pas étonnant compte tenu du fait que les parents rencontrés reproduisent souvent l'éducation qu'ils ont eux-mêmes connue enfants (surtout les dimensions les plus légitimes de celle-ci) et s'entourent (suivant une logique d'homogamie depuis longtemps démontrée en sociologie) de personnes qui leur ressemblent.

Enquêtrice. *Vous allez au cinéma aussi ?*

Mme Rabelin. *Moins. Beaucoup moins. Souvent c'est les parrains, marraines qui emmènent. Alors la marraine de Maxence, c'est ma sœur. Ma sœur, elle est prof d'histoire. Et jusqu'à l'année dernière, elle avait pas d'enfant. Donc en plus, elle s'en occupait quand même beaucoup. Elle l'a emmené à plein d'endroits.*

Enquêtrice. *Ils vont au théâtre aussi ?*

Mme Rabelin. *Ils ont un abondement à Irigny. J'y vais avec eux.*

³⁷ Fanny Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, PUR, 2011.

³⁸ Bernard Lahire, « Socialisation », article non paru.

Enquêtrice. *Concert ? Opéra ?*

Mme Rabelin. *Oui. Ils y sont allés à... En fait ma fille est une passionnée de musique classique. [...] elle adore l'opéra, elle adore la musique classique. Et donc mes beaux-parents les ont amenés voir Roméo et Juliette de Tchaïkovski. Voilà... Donc ils aiment bien.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Mme Petit. *Ça, des livres, il en a ! Tes parents lui avaient acheté des livres sur le Moyen Âge.*
M. Petit. *Ouais.*

Mme Petit. *Et puis tes parents étaient allés visiter avec lui des musées, des châteaux. Ils lui avaient acheté un quiz. Ça, c'est à tous les coups gagnants, le quiz. Parce que si il sait répondre aux questions...*

M. Petit. *Plus que lire un bouquin.*

Mme Petit. *Question pour un champion, Money drop, machin... Il peut faire ça pendant des heures. Et il aime bien. Avec ma mère il fait ça tout le temps quand ils sont ensemble.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que vous faites en famille des sorties de types musée ?*

Mme Roche. *Non, on n'a pas trop cette opportunité-là. [...] Les musées c'est ses grands-parents. Parce que nous on n'est pas forcément adepte des musées. Par contre mes parents, tout ce qui est église, musée... Lola adore ça. Les châteaux aussi, elle adore ça. Le Moyen Âge c'est une période qui l'a fasciné. Et la visite des châteaux. Ma mère, elle est très vieilles pierres donc...*

Enquêtrice. *Vous avez aussi évoqué des grands-parents portés sur la musique classique.*

Mme Roche. *C'est mes beaux-parents qui sont très très opéra. Alors eux, ce sont des pigeons voyageurs qui sont toujours entre Chambéry et Cannes. Donc on les voit moins souvent. Par contre systématiquement ils la gardent deux semaines au mois de juillet et systématiquement y'a au moins une opérette, un opéra et ça elle est subjuguée. Elle adore. Une fois ils l'ont amené à Cannes voir je sais plus comment elle s'appelle. Lola était d'ailleurs la seule parmi un public quand même assez âgé. Et la soprano elle en a été interloquée de voir Lola qui buvait... Lola était époustoufflée par le chant certes, mais aussi tout ce qui est costume, coiffure, les boucles, tout ce qui brille, le prestige, la robe et tout ça. Et y'a eu un échange. Lola est allée la voir, et lui a posé beaucoup de questions.*

(M. Roche : Bac +5, Gestionnaire de patrimoine ; Mme Roche : Bac +2, Hôtesse service client dans la moyenne distribution ; Lola Roche : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CP à 6 ans)

Les personnes en charge de la garde des enfants « surdoués » participent ainsi également de cet *environnement très stimulant* qui se déploie autour d'eux. Étant donné l'emprise que les parents rencontrés exercent sur l'environnement scolaire de leurs enfants, on ne sera pas étonné qu'ils choisissent avec précaution le mode de garde de leurs enfants quand ils décident ou ont besoin de faire garder leurs enfants (ce qui, on l'a vu, est loin d'être toujours le cas). Ils sont nombreux également à avoir recherché une nourrice encline à proposer de nombreuses et fréquentes activités pédagogiques à leurs enfants. Ils sont nombreux à préférer les crèches où ils savent que leurs enfants seront gardés par des professionnels de l'éducation et « stimulés » au quotidien par leurs échanges avec de nombreux autres enfants et des activités éducatives. À l'image de Mme Belloua qui a inscrit sa fille dans un « *jardin d'enfants très réputé* » « *d'inspiration*

Dolto », où « ils avaient énormément d'activités de découverte », « pour apprendre à se concentrer, à être autonome » dans l'objectif notamment de « préparer [Romane] à la maternelle ».

IV. Des jugements positifs qui accentuent l'investissement culturel des enfants « surdoués »

Bien que les familles des « surdoués » exercent une emprise très forte sur la socialisation extrafamiliale de leurs enfants, reste que celle-ci ne dépend pas directement d'eux et qu'ils ne peuvent pas totalement la contrôler (ne serait-ce que parce qu'ils ne peuvent jamais entièrement maîtriser qui se retrouvera en classe avec leurs enfants ou avec qui leurs enfants s'entendront, deviendront amis...). C'est aussi parce que celle-ci leur échappe en partie qu'ils peuvent aussi avoir ce sentiment que ce que deviennent leurs enfants ne dépend pas (entièrement) d'eux. Sachant qu'un dernier processus socialisateur favorable à l'excellence des enfants « surdoués », non totalement *contrôlé* et *contrôlable* par les parents de « surdoués », peut encore être mis en évidence : l'effet des sanctions symboliques.

Nous avons vu précédemment que les enfants HPI sont plutôt de « bons » élèves. Leur scolarité a donc été rythmée depuis leur plus jeune âge par de très nombreux jugements scolaires positifs : « bonnes » notes et moyennes, appréciations laudatives des enseignants, encouragements et surtout félicitations sur leurs bulletins scolaires, etc. Justine Prévost raconte ainsi avec fierté pendant l'entretien comment elle a débuté le collège avec 18/20 de moyenne générale. Mais aussi comment au premier trimestre de l'année de l'entretien, où elle est en 4^e, elle a eu 21 de moyenne en Latin, insistant sur le fait que « [s]a prof de latin n'avait jamais vu ça ! » et qu'« ils étaient tous verts dans la classe ! » De même, Mathurin Faure rapporte pendant l'entretien non sans satisfaction qu'il a de très bonnes notes depuis le début de sa scolarité, a les félicitations depuis son entrée en collège, et qu'en 3^e au moment de l'entretien, il fait partie des meilleurs élèves de sa classe. L'exemple de ce dernier illustre par ailleurs bien le fait que les enfants « surdoués » reçoivent sur le marché scolaire d'autres sanctions symboliques positives moins officielles que les « bonnes » notes. Son enseignante de CE2 amenait en effet « des Images doc, des J'aime Lire » juste pour lui en classe pour qu'il puisse les lire quand il avait fini son travail scolaire avant les autres. Quand, au début du collège, ses professeurs se sont plaints qu'il donnait la réponse sans lever la main, ils ont rapidement « regretté » sa baisse de participation à la suite de leurs remarques, lui disant « On n'a plus notre locomotive pour avancer le cours ! » Parce qu'il « avai[t] un très bon niveau en anglais en 5^e », sa professeure d'anglais lui a « ordonné » de « faire section européenne en 4^e ! » Ses professeurs plaisaient souvent en « demandant pourquoi [Mathurin et ses parents] vien[nent] aux rencontres parents-profs parce que c'est toujours la même chose : “Mathurin, continue comme ça ! Mathurin, tu vas rester là l'année prochaine ?” », disant « mais vous voulez encore entendre des félicitations ? ».

Le saut de classe constitue un autre jugement scolaire positif souvent reçu par les enfants enquêtés. Il engendre d'ailleurs des marques d'admiration ou des manifestations de jalousie la part des camarades de classe. Et même si quelques enfants de notre population d'enquête ont pu refuser l'accélération de cursus (généralement par peur de perdre leurs amis ou de ne pas

parvenir à se faire de nouveaux amis dans leur nouvelle classe), tous ont éprouvé une grande satisfaction qu'on leur propose, reconnaissant alors la gratification que cela représente. Maryam Zérouala était « *trop contente* » de sauter une classe puisqu'elle allait « *faire du travail de grand* ». Emma Gilbert a retrouvé le sourire quand elle a su qu'elle allait sauter une classe. Symétriquement, Justine Prévost était « *très déçue* » et « *a beaucoup pleuré* » quand son saut de classe n'a pas pu se réaliser. L'accélération du cursus est souvent présentée aux EIP par leurs parents comme une solution à des « difficultés » qu'ils rencontrent ou risqueraient de rencontrer. Mais étant proposé ou concédé par l'équipe enseignante seulement quand elle estime qu'ils pourront suivre un programme scolaire normalement prévu pour un enfant plus âgé, en ayant sauté toute une année scolaire, il constitue une attestation positive de leurs importantes aptitudes (intellectuelles). Pour les mêmes raisons, les nombreux « succès » que rencontrent les enfants enquêtés à l'école (leur « facilité » à répondre aux questions de l'enseignant, à réaliser les exercices ou évaluations scolaires, le fait qu'ils parviennent à effectuer leur travail scolaire plus vite que leurs camarades, leur admission dans des établissements ou des filières scolaires sélectives ou encore leur obtention de titres scolaires rares et prestigieux et de leur diplôme avec mention), leurs « succès » en dehors de l'école, mais aussi le score élevé qu'ils ont obtenu au test d'« intelligence » font partie de ces fréquentes sanctions symboliques institutionnelles positives qui ponctuent leur vie.

Enquêtrice. *Vous avez parlé à votre fils d'intelligence, d'être plus intelligent que les autres ?*

Mme Vettard. *Non, pas forcément comme ça. Mais lui, il s'en rendait compte. Lui il s'en rend bien compte bah qu'il y a des enfants qui ont du mal à comprendre, il se rend bien compte qu'il y a des enfants qui peinent sur leur devoir, il se rend bien compte que lui, il n'a jamais... Lui il voit bien qu'il comprend des notions bien plus vite que certains quoi...*

Enquêtrice. *Il vous le dit parfois ?*

Mme Vettard. *Oui, il me le dit. Et puis même les profs lui disent parfois. Il a des réflexions, même encore au collège... Si il discute avec son voisin, euh, la prof va dire à son voisin que lui il faut qu'il écoute alors que Mathieu effectivement, n'a pas besoin. Et puis les autres lui font remarquer aussi. Par exemple, l'autre jour il me disait « On a appris une chanson en Allemand, et bah c'est vrai que moi j'étais le seul à pouvoir la restituer tout de suite. Les autres ont eu du mal à l'apprendre, ça a pris l'heure entière ». Enfin, il le sent. Il a une très, très bonne mémoire, donc... Baptiste, par exemple, il est en exposé, apparemment, il est très intéressant. Et donc il est envoyé ensuite dans les autres classes pour faire son exposé.*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Plusieurs parents évoquent la jalousie que la catégorisation de « précocité intellectuelle » de leurs enfants a pu susciter.

Mme Petit. *On parle [de la précocité] à notre entourage pour qu'ils en tiennent compte quand eux ils s'occupent de Sacha. Parce qu'ils ont rencontré les mêmes difficultés que nous et se posaient les mêmes questions. On se disait que si ils ont les clefs, accepteraient certaines choses, ça faciliterait leur relation avec Sacha. Et puis avec nos amis parce que ça fait du bien de parler de ce qu'il nous arrive.*

M. Petit. *Alors les amis on est plutôt face à des gens qui nous regardent avec des yeux hallucinés. « Pourquoi ils nous parlent d'un enfant avec tous ces problèmes alors qu'il est*

précoce ? » Et la famille, globalement, c'est un petit peu pareil. Aucune adaptation de comportement vis-à-vis de lui.

Mme Petit. *Ils continuent de faire comme si...*

M. Petit. *On avait trouvé une étude statistique sur justement quand les parents d'enfants précoces annoncent la nouvelle à leur entourage... Ils ont interrogé l'entourage en leur disant « Vous serez pas jugés, mais qu'est-ce qu'a été votre première pensée quand on vous a dit qu'untel était précoce ? » Ce qui arrive en tête des réactions des adultes, c'est « Pourquoi pas moi ? Pourquoi moi je ne suis pas précoce ? » et « Pourquoi mon ou mes enfants ne sont pas précoces ? »*

Mme Petit. *Ça renvoie à des mécanismes individuels... Un effet de miroir... De se dire « Pourquoi eux et pas moi ? » Et ça met la distance.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Plusieurs parents rapportent d'autre part comment la catégorisation de « précocité intellectuelle » « a fait plaisir » à leurs enfants. Clara Turain a été catégorisée HPI, au CE2 à 8 ans, parce qu'à force d'entendre la voisine, enseignante en primaire, dire qu'elle faisait partie de « cette petite élite à l'intelligence hors norme », elle voulait « être classée là-dedans », « avoir le titre », bien consciente du « côté flatteur » de « l'aspect positif et valorisant » de celui-ci explique sa mère. Comme Sacha Gaillard, « fière », une fois le test de QI passé, d'avoir la confirmation de son « haut potentiel intellectuel », Clara s'en était ensuite « vantée » auprès de ses camarades de classe de primaire, ce qui lui avait effectivement « donné une p'tite notoriété : “Clara la surdouée !” ». Plusieurs parents expliquent aussi comment leurs autres enfants étaient préoccupés de savoir s'ils faisaient partie de cette « élite » « à haut potentiel » par suite de la catégorisation du premier membre de la fratrie. Plusieurs parents expliquent comment ils ont eux aussi été soucieux de savoir s'ils étaient eux aussi à haut potentiel :

Mme Riva. *Je savais que les trois autres l'étaient dans la famille et j'avais besoin de me positionner par rapport à ça. J'avais pas forcément envie de l'être ou quoi. Mais y'avait eu des petites remarques du genre « Mais toi tu... », l'air de dire « T'es pas bête. On voit bien quand même que tu es intelligente. Mais bon, toi t'es pas précoce donc bon ! » Donc j'ai dit « Flûte ! Moi est-ce que je le suis ? Est-ce que je le suis pas ? »*

M. Riva. *Donc elle a payé le psy pour qu'elle signe. [Rires]*

Mme Riva. *Et donc j'avais besoin de savoir. Après ça m'a pas changé ma vie de tous les jours. [...] Mais après j'avais besoin de me positionner par rapport à eux et de savoir. Après le chiffre en lui-même pff... Il a un sens, mais sans... Enfin non il a pas de sens. C'est plus le profil, comment on réagit. Après où on l'est ou on l'est pas. On sait que si on l'est on fonctionne différemment des autres c'est ça le truc.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Comme Mme Riva, Mme Lachimet a également été « soulagée d'avoir une réponse positive » au test de « précocité intellectuelle » qu'elle a effectué. Elle n'a toutefois pas souhaité dire à ses fils qu'elle avait elle aussi passé un test d'« intelligence » « [s]on QI étant plus bas que celui de [s]es deux enfants ». Elle n'a également jamais proposé à sa fille Clémence de vérifier si elle

aussi était « à haut potentiel » parce qu'elle ne « *pense pas qu'elle le soit* » et que « *si elle le passe et qu'elle l'est pas, [elle] [a] peur que ça soit plus un coup de poignard qu'autre chose.* » Bien que convaincus d'être eux aussi « intellectuellement précoces », ni M. Gréaux ni Mmes Chaize ou Belloua n'ont souhaité passer un test d'« intelligence » ayant « *peur de découvrir qu'ils ne sont pas [HPI]* » pour reprendre Mme Belloua. Toutes ces postures vis-à-vis du test de QI attestent, en plus du côté très valorisant de la catégorisation de HPI, de l'importance que revêt l'« *excellence* » *culturelle et intellectuelle* dans ces familles. Les parents rencontrés témoignent d'autre part à leurs enfants leur « satisfaction », « bonheur », « fierté » de les voir s'intéresser à et « performer » dans diverses activités culturelles et intellectuelles. Ils les complimentent, affichent aux murs leurs créations artistiques, filment puis visionnent avec eux leurs compétitions ou spectacles, etc.

Mme Riva. *Aurélie, à 18 mois, le premier manège, avant de monter dessus, elle s'est penchée dessous pour voir comment ça fonctionnait !*

M. Riva. *Et c'est vrai que tous les enfants étaient « Moi je veux le camion de pompier ! Je veux le machin ! » Et y'en avait qu'un et qui regardait en dessous pour savoir comment ça marche !* [Rire d'Aurélie]

Mme Riva. *Et vous la mettez sur un cheval de bois, elle regarde les poulies, comment ça tourne, comment...*

Aurélie. *Bah oui, c'est trop marrant !*

(Fanny revient avec son porte-monnaie « magique » et en fait la démonstration : le billet disparaît quand on referme et réouvre ce dernier)

Mme Riva. *Elle a cherché à comprendre comment ça fonctionnait et elle l'a refait.*

Fanny. *Mais c'est là, c'est parce que ce ruban-là il est attaché là, mais il est aussi accroché là.* Enquêtrice. *D'accord.*

Fanny. *En fait j'ai compris quand j'ai fait ça. On voit ce qui se passe.*

M. Riva. *Voilà. Ça, ça m'avait quand même impressionné.*

[...]

M. Riva. *Parmi les signes précurseurs... Moi y'avait qu'une chose qui m'avait choquée c'est le vocabulaire de Fanny.*

Mme Riva. *Oui !*

M. Riva. *Mais c'était normal, c'était notre fille. Mais oui, OK, elle a peut-être beaucoup de vocabulaire...*

Mme Riva. *Elle a parlé tout de suite très bien.*

M. Riva. *En faisant des phrases construites, tout de suite. Sujet-verbe-complément.* [Soupir d'admiration]

Mme Riva. *À l'école maternelle, on a l'ATSEM qui nous avait félicités d'avoir aussi bien appris à parler à notre enfant. Et nous, on a dit « Mais on n'a rien fait ? » [...]*

Mme Riva. *Elle [désignant Fanny], un des premiers mots qu'elle a dit y'avait trois-quatre syllabes ! Et on s'est regardé... Je m'en rappelle on était chez mes beaux-parents. Et on s'est regardé avec le beau-père, on a dit « Mais qu'est-ce qu'elle a dit là ? ». Et je l'ai oublié ce mot. Et ça m'énerve parce que je l'ai oublié. Et voilà, elle a parlé tout de suite vraiment très très bien. Et alors elle [désignant Aurélie], ce qui m'avait choquée c'est que, petite, elle prononçait pas forcément tous les mots. Et elle s'appelait « Aufélie ». Au lieu de dire « Aurélie », elle disait « Aufélie ». Et un jour, d'un coup, elle fait sa phrase et elle dit « Aurélie ». Et elle s'arrête et elle me regarde « Maman t'as entendu j'ai dit "AU-RE-LIE" ! ». Elle était fière ! Qu'elle se*

soit rendue compte toute seule qu'elle avait réussi à prononcer j'ai dit « Tiens c'est étrange quoi ! ».

[...]

M. Riva. *Là j'ai mis Aurélie sur une batterie. Je lui ai montré un rythme et elle le fait. Y'a Duncan qui vient, un gars qui sait très très bien jouer et qui donnait des cours. Il arrive, elle fait ça, il dit « Bah écoutes j'ai rien à t'apprendre ! » [Rires]*

Mme Riva. *Bon on exagère un peu. Il faudrait quand même qu'elle apprenne, et cetera.*

M. Riva. *Oui, on exagère un peu. Oui, il faudrait qu'elle bosse un peu. Mais...*

Mme Riva. *Elle a des prédispositions. Ça va tout seul.*

M. Riva. *On a l'impression que le rythme c'est naturel chez elle. Et c'est exceptionnel.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Mme Prévost. *Justine qui faisait des multiplications en CP... C'est pas moi qui lui aie montré. C'est elle qui a compris le principe de la table. « Bah il faudrait toujours qu'on fasse comme ça ! Ça serait plus simple ! » « Oui ! » [Rires]*

[...]

Enquêtrice. *Et toi Justine tu aimes bien écrire ?*

Justine. *Oui.*

Enquêtrice. *Sur quoi ?*

Mme Prévost. *Oh bah tellement de sujets qu'elle a du mal à finir parfois.*

Justine. *J'ai plein de roman en cours. Plus de 10.*

Mme Prévost. *Et par exemple, Le Jeu de l'âme, ça parle de quoi ? En résumé...*

Justine. *C'est futuriste, c'est en 2075 après la 3^e guerre mondiale. La troisième guerre mondiale c'était en 2025. Et après c'est des pays qui vivent en 2075. Donc j'ai intégré plein de trucs. Par exemple, le bureau profond.*

Mme Prévost. *J'adore ce truc ! [Rires]J'adore le bureau profond. Je veux le même !*

Justine. *C'est un bureau et tu peux stocker n'importe quoi dedans. C'est le truc sans fin. Tu le poses dessus et c'est intégré dans le bureau.*

Mme Prévost. *Et tu penses au truc et le truc y sort. Je rêve d'un bureau profond ! [Rires]Et y'a la coiffeuse automatique ?*

Justine. *La coiffeuse intelligente.*

Mme Prévost. *Tu t'assois devant, tu dis « Je veux être belle ! » et hop c'est bon !*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Eva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

En raison des compétences et connaissances « étonnantes » dont ils ont fait preuve depuis leur plus jeune âge, les EIP ont ainsi également souvent reçu des marques d'admiration sur leur « excellence », leurs « capacités intellectuelles supérieures », leur « grande » « culture » et curiosité de la part de leurs parents. Mais aussi d'autres adultes de leur entourage plus ou moins lointain. La nourrice de Louisa, impressionnée par son langage, disait souvent à Mme Faure « *Oh, mais qu'est-ce qu'elle s'exprime bien. Elle commence déjà à parler à 10 mois !* » Mme Grimand explique que Sacha était « *un animal de foire petit* » : « *Les gens disaient "Oh la la, mais qu'est-ce qu'il parle bien ! Mais comment il sait tout ça ?"* » La professeure de piano de Lisenotte Meyer pense que cette dernière a « *l'oreille absolue* » tellement elle apprend vite à jouer de n'importe quel instrument. La professeure de violoncelle de Vincent Vettard impressionnée par son « *talent* » et notamment la vitesse avec laquelle il a appris à lire les

partitions pensait, à tort, que M. et Mme Vettard étaient eux-mêmes musiciens. À l'occasion de ses précédentes évaluations, la professeure de piano de Romane a été « *dithyrambique* » à son sujet. Lors d'un cours de solfège, « elle a demandé si Romane était bonne en classe et les copains ont dit qu'elle était la meilleure » raconte Mme Belloua qui a souvent entendu que « Romane elle est vraiment très très forte ». Selon Mme Roche, « c'est plutôt les gens de l'extérieur qui [les] ont fait tilter » des capacités supérieures de Lola, en s'arrêtant à la plage devant les sculptures qu'elle réalisait dans le sable qui « étaient un truc de dingue ! », en s'émerveillant de ses capacités en chant, en leur faisant des remarques sur son vocabulaire et sa « répartie », en étant épatés de ses réponses aux questions des guides lors de visites guidées, etc.

Les enfants « surdoués » retirent ainsi des bénéfices symboliques de leurs « performances » et dispositions culturelles et intellectuelles non seulement sur le marché scolaire, mais aussi dans leur environnement familial et au sein de leur groupe de pairs. Or, la répétition de ces sanctions symboliques positives (mais également les succès qu'elles accompagnent) constitue un rouage important de leur « excellence » culturelle et intellectuelle. Elles les encouragent en effet à s'investir scolairement et culturellement et à chercher des situations où ils peuvent « briller » pour pouvoir faire l'objet de nouvelles sanctions scolaires positives (et ce d'autant plus que ces marques d'admiration ou de satisfactions s'apparentent à des marques d'affection de la part de leur entourage). Elles les incitent à travailler et à performer pour continuer de se conformer à cette image valorisée d'individus « curieux », « cultivés », « intelligents » « brillants », aux « aptitudes supérieures à la normale. » Elles les poussent à « réussir », mais aussi à afficher leur accomplissement (dans leur famille devant leurs parents, frères et sœurs, grands-parents puis à l'école devant leurs enseignants et camarades de classe) en venant valoriser et légitimer leur être, de ce qu'ils sont et ce qu'ils connaissent, savent faire et leurs attitudes, en les persuadant que cela est « digne d'intérêt », voire qu'ils sont des êtres « exceptionnels ». Autrement dit, ces jugements positifs ont des effets performatifs sur les HPI leur conférant une bonne estime d'eux-mêmes, en leur donnant confiance en eux. Selon Mme Meyer, être classé enfant « à haut potentiel » a ainsi beaucoup renforcé l'estime de soi de Jonas, mise à mal par son diagnostic de dyslexie et son admission dans une classe pour enfants « en difficulté » au collège. Ce qu'ont d'ailleurs confirmé ses enseignants qui ont évoqué à Mme Meyer une « transformation radicale » de Jonas, ce dernier n'arrivant plus en classe « tête baissée » et « dos recourbé » et les « regardant désormais droit dans les yeux » et participant plus activement en classe. Lisenotte Meyer explique que le fait que ses parents lui ait rappelé, au moment où plusieurs de ses cadets ont été catégorisés « à haut potentiel » qu'elle-même avait obtenu un score de QI important à un test d'« intelligence » lorsqu'elle n'avait que 4 ans « a calmé ses doutes ». Un des éléments marquants de cette enquête a été l'aisance avec laquelle certains enfants rencontrés pour des entretiens parlaient d'eux-mêmes. De même que les parents tiennent leurs grandes capacités à décrire et justifier leurs pratiques éducatives pendant les entretiens par les heures qu'ils ont passées à s'informer et à réfléchir sur le sujet, les enfants tiennent leur grande faculté à se décrire pendant les entretiens par les heures passées chez un psychologue ou à discuter avec leurs parents de certains de leurs traits de caractère, de leurs « difficultés », de leur « précocité ». Mais les enfants rencontrés se sentent probablement également d'autant plus légitimes à parler d'eux dans un entretien, mais aussi autorisés à

prendre la parole en classe ou à la maison ou à se lancer dans tout un ensemble d'activités culturelles, de défis intellectuels ou autres, qu'ils ont intériorisé que ce qu'ils disent ou font est « intéressant », voire « passionnant » (ce que vient leur confirmer le fait qu'une doctorante vienne les interroger puisqu'une thèse est réalisée sur leur personne). Dans l'ouvrage *Mozart. Sociologie d'un génie*³⁹, Norbert Elias met en évidence les configurations sociales ayant rendu possible le génie musical du compositeur autrichien. Il montre que Mozart ayant grandi dans une famille où il lui fallait accomplir des prouesses musicales pour recevoir des signes de considération ou d'amour, il a rapidement développé une disposition à se sentir justifié d'exister que lorsqu'il brillait musicalement. Mais également à chercher l'approbation d'autrui via sa musique. Sachant que ce qui valait considération un jour n'y donnait plus accès le lendemain, il devait alors toujours faire mieux pour être digne d'attention. Les effets de cette prime socialisation familiale ont alors été renforcés par le tour des Cours européennes que Mozart a effectué entre six et dix ans, et durant lequel il était exhibé, contraint de faire à chaque fois la preuve de sa virtuosité face à un public de plus en plus exigeant à mesure qu'il avançait en âge. De la même manière, bien que sans doute dans une moindre mesure, en raison de l'importance que leur entourage accorde à leurs performances et des nombreux compliments et marques d'admiration qui sanctionnent positivement ceux-ci, les enfants enquêtés ne se sentent probablement justifiés d'exister que lorsqu'ils « brillent » (intellectuellement) et ont intériorisé une disposition à chercher l'approbation d'autrui via leurs connaissances culturelles et prouesses intellectuelles. Ils sont donc *condamnés* à faire toujours plus, toujours mieux dans le domaine scolaire et intellectuel. « Don oblige⁴⁰ ». Lisenotte Meyer raconte qu'elle a toujours été plutôt « stressée » par ses résultats scolaires puisqu'elle a toujours eu le sentiment qu'elle avait « une réputation à maintenir » de « bonne » élève. Justine « reprend ses enseignants quand ils font des fautes » (notamment d'orthographe) c'est parce que le jour où elle a fait la première fois cela en Latin, elle a été félicitée par son enseignante qui lui a mis des points supplémentaires, parce qu'elle a suscité de l'admiration de ses camarades de classe et qu'elle cherche à recevoir à nouveau ces sanctions positives. Mais c'est aussi sans doute parce qu'elle se sent obligée d'être à la hauteur de sa réputation d'élève « si intelligente qu'elle est capable de corriger les professeurs » et de gagner ce jeu qu'elle a engendré — malgré elle — dans la classe entre élèves qui consiste à être celui qui sera capable de déceler le plus d'erreurs faites par leurs enseignants. « Assignés à l'intelligence⁴¹ », les enfants rencontrés « semblent soumis à un même impératif : être personnellement à la hauteur [de leur] titre psychologique.⁴² »

C'est ainsi parce que les enfants sont jugés et comparés les uns aux autres assez régulièrement depuis leur naissance, au sein de leur famille, mais aussi, dès leur entrée en maternelle, à l'école, que de tels mécanismes peuvent être à l'œuvre. Au travers de ces fréquents évaluations et jugements, ils intériorisent en effet précocement que « tout ne se vaut pas » et la valeur différentielle et la hiérarchisation des dispositions, connaissances, compétences, comportements, pratiques et performances des individus et donc des individus eux-mêmes. Ils

³⁹ Norbert Elias, *Mozart. Sociologie d'un génie*, op. cit.

⁴⁰ Joël Laillier, « Des familles face à la vocation », op. cit., p. 76.

⁴¹ Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique*, op. cit., p. 461.

⁴² *Ibid.*, p. 448.

incorporent que certains traits individuels peuvent donner lieu à de sérieuses plus-values, reconnaissances et valorisations personnelles. Au contact de leurs parents, mais aussi de l'école, ou encore de la psychologie (qui vont tous dans le même sens sur ce point), ils intériorisent plus précisément la légitimité de cette figure de l'individu plus « curieux », « cultivé », « intelligent » « brillant » que la moyenne, qui « performe » à l'école et dans des activités intellectuelles, la désirabilité de se conformer à celle-ci ou encore que correspondre à cette figure fera d'eux des individus légitimes, admirés, enviés, importants, dominants. Mais surtout, au travers de ces jugements et comparaisons quotidiennes, ils intériorisent le souci d'être validé par autrui, que les jugements symboliques leur renvoient une image positive d'eux même, voire de « faire mieux qu'autrui ». Ils incorporent la sanction symbolique, le regard d'autrui (et principalement des adultes) et la comparaison avec autrui comme de puissants déterminants de l'image qu'ils se constituent d'eux-mêmes et des moteurs de leurs actions ou comportements au quotidien. Ils intériorisent en effet que pour exister, ils doivent se faire voir, être jugés et validés par autrui. Si d'ailleurs les enfants enquêtés sont présentés par leurs parents comme très stressés par leurs résultats scolaires, anxieux face aux jugements scolaires ce n'est alors pas seulement à cause de leur « sens de l'excellence ». C'est aussi en raison de l'importance des « succès », des sanctions positives qu'ils entraînent et de l'image positive qu'ils engendrent dans leurs comportements. Plus ou moins consciente de ces mécanismes, Mme Garanger a d'ailleurs, à l'instar de Mme Meyer, poussé sa fille Anaïs, qui doutait beaucoup de ses capacités scolaires, à passer un test de QI comme son frère pour qu'elle ait ainsi « *la preuve* » qu'elle est « *pas bête* », qu'elle « *a des capacités* ». Mme Faure est attentive à « *mettre en valeur son fils* » parce qu'elle-même enfant était « *complexée* », se sentait « *écrasée* » par son père qui « *était quand même assez doué* », qui « *avait le verbe facile* », « *était super bon en piano* », « *avait une culture...* » Autre preuve de l'importance des dimensions symboliques et subjectives dans les processus de la « réussite », Sacha Gaillard aime selon ses parents être l'objet de l'admiration de sa petite sœur et des filles de sa classe et essaye ardemment depuis 2 ans d'être élu délégué de classe. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants enquêtés se comparent fortement avec leurs germains (notamment du point de vue de leurs performances intellectuelles) et sont très soucieux de connaître s'ils sont « au moins aussi intelligents » que leurs frères et sœurs et eux aussi tributaires de ce « don » intellectuel. Mais surtout, les cadets ont tendance à se désintéresser — plus ou moins fortement — de domaines de connaissance que (un de) leur aîné maîtrise « trop bien » ou à rejeter — plus ou moins fortement — certains loisirs culturels où (un de) leur aîné « excelle trop facilement » par souci de « garder la face » et d'éviter les situations où ils « réussissent » « moins bien » que leur germain et où ils sont dévalorisés (à leurs yeux et aux yeux d'autrui) par la comparaison désavantageuse avec leur frère ou sœur.

Mme Vettard. *Au départ Vincent avait choisi de faire un instrument de musique. C'est lui, ça lui est venu. Il a décidé de faire du violoncelle. Puis ensuite, quand j'ai proposé à son frère de faire du piano. Parce que Baptiste ne voulait pas faire le même instrument que son frère. Vincent a dit « Moi aussi ! Je veux faire aussi ! » Donc je me suis dit que c'était dommage d'avoir un piano, de faire venir un professeur et de ne pas en faire profiter les deux enfants. Du coup Vincent a un petit peu relâché sur le violoncelle pour être tout le temps sur le piano. Et Baptiste lui, au bout de quelques années, je pense c'est senti vraiment distancé par son frère. Du coup c'était vraiment pas valorisant pour lui de faire du piano. Je pense qu'il y avait de la comparaison. Et quand les grands-parents venaient à la maison « Bah tiens vous nous jouez quelque chose ? »... Voilà, c'était compliqué. Il a*

abandonné le piano [...] J'ai appris à différencier entre mes deux enfants. Mais je crois que c'était une grosse volonté de Baptiste, qui ne voulait pas être comparé à son frère. Donc par exemple, ils faisaient tous les deux du piano. Baptiste n'avancait pas du tout dans l'apprentissage du piano et très clairement, je pense qu'il signifiait depuis quelque temps que ce n'était pas son truc. Autant son frère excelle et lui, non. Et donc on a... J'ai pu entendre, grâce à la psychologue, que voilà... qu'on peut arrêter le piano.

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Besson. *Émile a été un peu... Il a très vite été soucieux de se démarquer de son frère.*

M. Renaud. *De pas être comme son frère parce que ça l'effrayait un peu comme son frère était et il voyait la difficulté que ça représentait pour nous. J pense qu'il s'est construit en...*

Mme Besson. *Et puis son frère l'a impressionné aussi. Tu te rappelles avec les jeux de société ?*

M. Renaud. *Ah oui ! Y'avait un truc à un moment donné qui nous avait inquiétés. C'est-à-dire que...*

Mme Besson. *Il voulait pas jouer à des jeux de société. Parce que son frère était tellement... Son frère adore les jeux de société. Parce que j pense qu'il adore tout ce qui est stratégique, réfléchir à la stratégie...*

M. Renaud. *Les règles du jeu...*

Mme Besson. *Voilà ! Et j'crois que Émile ça le... Il se sentait dévalorisé. Parce qu'il arrivait à être aussi efficace que son frère.*

M. Renaud. *Et y'a eu une période où Émile dès qu'il sentait qu'il était dans une posture où quelqu'un avait à lui expliquer quelque chose à lui...*

Mme Besson. *Il s'enfuyait !*

M. Renaud. *Il se braquait et il se barrait ! Et à un moment donné ça nous a fait flipper. C'est-à-dire qu'on s'est dit « Houlala ! Mais ça craint ! » Donc c'était impossible que son frère cherche à lui expliquer quelque chose. Il se braquait là-dessus. Et à un moment donné, ça nous a fait flipper. Et puis, petit à petit... J pense qu'il a repris confiance en lui. Il s'est aperçu qu'il était pas obligé d'être aussi vif que son frère pour pouvoir comprendre des trucs. Je sais pas c'qui s'est joué exactement.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Si, comme nous l'avons vu dans la précédente partie les germains participent très largement à l'« excellence » culturelle et scolaire des enfants enquêtés, le « succès » de l'un d'entre eux dans une activité culturelle ou dans un domaine de connaissance peut néanmoins parfois constituer un frein à l'engagement de ses frères et sœurs dans celle-ci. Des situations qui tiennent aussi probablement à l'intériorisation d'une autre norme socialement construite et transmise : celle d'« être unique », d'avoir « sa propre personnalité », « ses propres qualités », « ses propres talents »...

La sociologie et la psychologie sociale ont depuis longtemps montré l'importance cruciale des sanctions symboliques et de l'image de soi que les individus constituent d'eux-mêmes à partir de celles-ci, indissociablement dans leur bien-être et leurs performances au quotidien (et notamment à l'école). Ces éléments jouent probablement d'autant plus dans les familles de « surdoués » que les parents transmettent à leurs enfants un sens de l'« excellence ». Mais également que les sanctions positives dont ils font quotidiennement l'objet, à l'école comme en dehors, participent d'une forte *essentialisation* de leurs capacités et dispositions

culturelles et intellectuelles et de leur fonctionnement cognitif. Une série d'expériences réalisées par Jean-Claude Croizet et Mathias Millet montrent en effet que les élèves « réussissent » moins bien face à des exercices scolaires qui leur sont présentés comme une évaluation ou quand leur « succès » ou « échec » face à ceux-ci sont mis en évidence devant leurs camarades de classe. Principalement parce que l'école fait naître chez eux le sentiment que ce sont leurs aptitudes (ou défaillances) « innées » qui sont évaluées par ces exercices et que ceux-ci révèlent (aux yeux de tous) leur propre valeur cognitive et morale et constitue donc une menace à leur image de soi. En effet, dès lors que les mêmes exercices leur sont présentés comme de simples exercices, mais surtout que leurs difficultés face à celui-ci sont dédramatisées ou présentées comme normales par les enseignants (parce que, par exemple, expliqués par le fait qu'ils ont été moins entraînés que d'autres) les performances des élèves se révèlent meilleures. Ce qui conduit les deux chercheurs à conclure que la perception qu'ont les élèves de leurs « capacités » « innées » influencent davantage même que leurs capacités réelles leurs performances⁴³. Or, les enfants « surdoués » se voient fréquemment renvoyer l'image par leurs parents qu'ils ont « par nature » des facultés supérieures et soif de connaissances et d'activités culturelles et intellectuelles. Mme Serpentine dit souvent à ses enfants « *qu'ils sont atypiques* » parce qu'ils « *ont un cerveau qui reste différent des autres* » « *qui font qu'ils sont des artistes* », « *sont super bons en visuel* », « *savent tout faire sur un ordi, une tablette et adorent tous les logiciels* », qu'ils ont hérité cela de leur père. Maxence étant « *persuadé cette année qu'il est bête* », M. et Mme Rabelin ont « *quand même eu besoin de lui dire "Bah enfin Maxence tu te doutes bien que si tu as sauté une classe c'est parce que tu n'es pas si bête que ça quoi !"* ». Ils ont « *on a déjà une conversation en lui disant "Bon voilà Maxence tu as eu la chance à la naissance bah de penser vite, d'avoir beaucoup de mémoire, d'être assez intelligent. Maintenant à toi d'en faire quelque chose quoi !"* » Mme Roche a pu dire à sa fille que ses résultats scolaires, ses performances sont « *nettement en dessous de ce qu'elle pourrait restituer* ». Elle lui a également expliqué qu'elle la retirait de son école primaire parce qu'elle « *connaît son potentiel* » et que celui-ci n'était pas pleinement exploité dans cette école. Selon Audrey et Lisenotte Meyer, leurs parents leur ont expliqué que la « précocité » est plutôt « *une chance* » que « *tous les enfants n'ont pas* » et qui font d'eux des enfants avec un « *fonctionnement différent* ». Voici comment Mme Belloua décrit sa fille pendant l'entretien devant elle :

Mme Lambert. Romane, c'est une petite fille qui est très hyper esthétique. Comme beaucoup d'enfants précoces. Elle avait un sens de l'orientation incroyable petite. Elle était toujours à tout dévorer des yeux. Éveillée, très éveillée... Elle avait aussi, quelque chose qui est resté d'ailleurs, « Je veux tout tout de suite ». Et « Je fais tout très vite ». Et « Je passe beaucoup d'une activité à l'autre ». Tout est en plus. Chez Romane tout est exacerbé. Tout est plus. Et depuis toute petite. Le vocabulaire aussi. Elle a parlé très vite. Elle parlait très très bien. Elle a eu un vocabulaire riche tout de suite. Elle est jamais passée par le bébé. À 14 mois, elle parlait correctement. En fin de maternelle ils font une petite visite devant un médecin scolaire. Et le médecin scolaire lui a demandé de dire ce qu'il y avait sur une boîte de sucre qui était une boîte

⁴³ Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, « Chapitre IV. Comment la réputation scolaire affecte les apprentissages et performances », *op. cit.*

de sucre de canne avec perroquet. Et elle a employé beaucoup de vocabulaire. Et elle m'a dit « Mais c'est incroyable le vocabulaire qu'elle a ! »

Mme Lambert : DEUG de droit, AVS ; M. Belloua : Sans diplôme, Surveillant de nuit ; Romane Belloua : 9 ans, CM1, Catégorisé « haut potentiel » au CP à 6 ans)

Et voici ce que Mme Lambert dira à sa fille devant nous pendant l'entretien :

Mme Lambert. Tu as compris pourquoi on t'a fait passer un test ? Faut que ça te serve quand même pour savoir comment tu fonctionnes. Si on fait passer des tests à des enfants c'est parce que ces tests, ça révèle aussi des problèmes qu'ont certains enfants. [...] Y'a certains enfants qui sont en difficulté. Et qui du coup ont un quotient intellectuel inférieur. La moyenne est à 100. Et moi tu vois je travaille avec des enfants qui sont en dessous. [...] Toi tu es précoc. Il faut être au-dessus de 130 pour être précoc. Il y en a très peu au-dessus de 130.

(Mme Lambert : DEUG de droit, AVS ; M. Belloua : Sans diplôme, Surveillant de nuit ; Romane Belloua : 9 ans, CM1, Catégorisé « haut potentiel » au CP à 6 ans)

La plupart des parents rencontrés sont convaincus que le HPI serait une héréditaire et donc héritée par leurs enfants.

Mme Maconnet. Je me dis que... J'ai vu des enfants précoces dont les parents n'ont pas spécialement fait d'études. c'est pas lié aux études puisque si vous êtes précoc vous pouvez tout rater, si vous ne rentrez pas dans le moule. Moi je pense qu'il y a une partie d'héréditaire. Pour moi c'est certain.

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé « haut potentiel » au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée « haut potentiel » en petite section à 4 ans)

Mme Vettard. Moi je pense que, je pense qu'il y a un facteur familial. C'est évident... Je pense que c'est lié à un facteur génétique, mais à un facteur aussi environnemental. Parce que derrière les réflexions qu'on peut avoir avec les enfants, ce qu'on leur montre, ce qu'on leur donne à voir, ce qu'on leur donne à réfléchir... Mais certainement y'a une part aussi d'inné parce que, par exemple... Je prends l'exemple du piano pour Mathieu... Mais après dans les grands précoces, dans les génies, on voit bien qu'il y avait aussi une part d'inné. Quand on lit... Bah je prendrais deux grands génies Einstein ou Léonard de Vinci, on voit bien que tout n'avait pas été apporté par le milieu, quoi.

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé « haut potentiel » au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé « haut potentiel » au CE2 à 8 ans)

Mme Dubois. J'ai l'impression que c'est héréditaire parce quand je vois le parcours de mon père... Et dans les lectures aussi, y'a un peu de ça, quand même... Je pense que mon père l'était. Mais pire que moi lui. Mais aucun terme n'a été mis là-dessus.

(M. Delors : Bac + 2, Chef d'entreprise ; Mme Dubois : Bac + 3, Responsable d'une agence d'accompagnement à l'emploi ; Martin Delors : 20 ans, 3^e année d'école d'ingénieur, Catégorisé HPI en Terminale à 17 ans ; Ninon Delors : 16 ans, 1^{er}, Catégorisé HPI en 4^e à 13 ans)

Mme Roche qui pourtant a adopté Lola n'échappe pas à la règle puisqu'elle déclare « C'est génétique, c'est pas possible ! J pense que y'a ça aussi. Mais nous on ne connaît pas les parents. ». Le terme « surdoué » — qui a longtemps été le seul pour désigner ces enfants et qui est toujours très populaire dans les médias — étant composé du mot « don », entretient l'idée

que le HPI est inné. Militants associatifs et chercheurs soutiennent qu'ils existeraient des enfants « surdoués » non détectés, notamment dans des environnements culturellement peu favorisants (dans des familles où les parents ont fait peu d'études, lisent peu, font peu d'activités culturelles avec leurs enfants, ont des difficultés à pouvoir aider leurs enfants dans leur scolarité). Nombreux sont les psychologues rencontrés par les parents qui leur soutiennent que quand un enfant se révèle être EIP, ses frères et sœurs et ses parents le sont également. Enfin, même si, comme on l'a vu plus précédemment, beaucoup de spécialistes du HPI (militants associatifs, psychologues praticiens, chercheurs) préfèrent ne pas se prononcer sur les origines de la « précocité », ce n'est pas le cas de tous. Ce n'est notamment pas le cas de Mme Gilbert :

Enquêtrice. *Et quand vous étiez psychologue scolaire, est-ce que vous trouviez souvent de la précocité ?*

Mme Gilbert. *Oui parce que j'étais dans un secteur privilégié là, entre Annecy et Genève. Et puis on a beau dire qu'il y en a dans toutes les classes sociales, je ne confirme pas. Je ne confirme pas. Quand j'étais dans un secteur très défavorisé, j'en voyais 3 par an. J'exagère un petit peu, mais dans certaines écoles je n'en voyais quasiment pas. Y'a des écoles y'en a plein, plein, plein. Par exemple, l'année dernière, y'a une maîtresse en grande section qui m'en a signalé 5 d'un coup. [...] Alors si je regarde les chiffres... [Mme Gilbert se lève pour récupérer un dossier] L'an dernier j'ai fait 147 bilans avec test. Et les précoces, on va les compter... [Mme Gilbert compte parmi les 147 bilans qu'elle a effectués, les diagnostics de précocité.] Donc sur 147 bilans, 38 précoces. Donc on n'est pas sur du 2 %. On est plutôt à 25 %.*

Enquêtrice. *Du coup, vous dites que c'était un milieu favorisé...*

Mme Gilbert. *Oui, des gens qui ont fait des études et bossent sur Genève.*

Enquêtrice. *Du coup, quel est votre avis sur l'origine de la précocité ?*

Mme Gilbert. *C'est génétique. C'est fortement génétique. Quand je reçois des familles, la plupart du temps, j'ai des parents qui vont se reconnaître et qui vont se mettre à pleurer en me disant « Ça me touche, je me revois. »*

Enquêtrice. *Donc ça serait parce qu'ils sont précoces que les parents font partie de ce milieu favorisé ?*

Mme Gilbert. *Oui. Ça peut arriver un enfant précoce dans un milieu défavorisé. Je me rappelle d'un petit qui a sauté une classe, je crois, les parents étaient agriculteurs. Voilà, c'était des gens qui n'avaient pas fait d'études, qui n'étaient pas riches, qui avaient un statut social pas supérieur. Mais quand on parlait avec la maman on se rendait compte qu'elle élaborait bien ses phrases, qu'elle était pertinente et qu'il y avait de la réflexion. Donc certainement qu'elle avait une précocité qui n'a pas été exploitée, qui n'a pas été révélée. Et du coup elle a un petit peu suivi la tradition familiale et elle n'a pas cherché à se cultiver ni à faire d'étude. Mais ce n'était pas la première bouseuse du coin, quoi. On sentait qu'il y avait quand même des choses élaborées.*

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée « haut potentiel » à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée « haut potentiel » à son plus jeune âge par sa mère ; Emilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée « haut potentiel » à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e. Saut de la grande section, Catégorisée « haut potentiel » à son plus jeune âge par sa mère)

Il est ainsi logique que les enfants de notre population d'enquête aient intériorisé cette image d'eux-mêmes comme étant « *par nature* » différents des autres parce qu'ayant « hérité à leur naissance d'aptitudes supérieures et de particularités cognitives ». Il est logique qu'ils soient

convaincus que leur « succès scolaire » et leurs performances intellectuelles tiennent à une curiosité et « supériorité intellectuelle », « naturelles », « personnelles » et « intrinsèques ». Surtout que leurs parents dressent des portraits d'eux devant eux comme ayant été capables de performances « hors normes » et ayant témoigné de dispositions envers la culture *dès leur naissance*, comme ayant toujours été différents des autres ou affirment ne pas être (entièrement) à l'origine de leurs « performances ». Et que les psychologues qu'ils rencontrent naturalisent fortement leur « précocité intellectuelle » en faisant de celle-ci un « don » qu'ils possèdent depuis leur naissance, qu'ils ont hérité de leurs parents (et partagent avec leur frère et sœur), qui relève de ce qu'ils sont intrinsèquement, ou encore qui font d'eux des enfants à part des autres. On peut ajouter à cela la tendance des enseignants à « *essentialiser* » leur performance à l'école et celle de leurs camarades par leur manière d'attribuer les difficultés scolaires voire l'« échec » scolaire à « un manque de capacités » ou d'« intelligence » et la « réussite scolaire » à des « qualités individuelles supérieures ». Par leur discours, les jugements scolaires qu'ils émettent sur leurs élèves, ces derniers ont tendance à minorer le poids des situations de classes et des contextes sociaux d'apprentissages au profit d'explications essentialistes (« capacités », « handicaps », « intelligence », etc.). De sorte que les élèves, se pensant très tôt dans leur scolarité en termes de « bons » ou de « mauvais » élèves, considèrent vite leurs résultats scolaires comme la conséquence de qualités (ou d'absence de qualités) personnelles⁴⁴.

Mme Riva. *Ouais la psy elle a toujours expliqué aux enfants que le but était de comprendre comment fonctionnait leur tête. Elle les a jamais mis sur un piédestal, à leur dire... Et nous on essaye aussi. Je dis pas qu'on leur dit jamais qu'elles sont intelligentes parce que... de toute façon elles le savent.*

M. Riva. *Elles savent qu'elles percutent vite. [...]*

Mme Riva. *Mais par contre, Fanny s'est métamorphosée. Et puis, elle a accepté sa différence.*

M. Riva. *Elle en a joué.*

Mme Riva. *Elle en a joué un temps. Alors une fois on a été invité au restaurant elle m'a dit « Maman, je peux mettre deux chaussures différentes ? ». Mais j'ai dit « Si toi tu assumes d'avoir deux chaussures différentes, moi personnellement ça me pose aucun problème ». Donc elle a mis une botte et une basket, oui je sais plus quoi... Elle en a joué un temps, à cumuler les couches de vêtements, à... Voilà. Et elle, elle va vraiment bien maintenant.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Justine. *Alors le QI moi je me souviens que mon score de QI c'était 127. J'me souviens aussi qu'elle avait dit qu'au niveau vocabulaire, j'avais un vocabulaire de quelqu'un de 16 ans. À 9 ans. Et ça m'avait surprise. Je savais que j'avais un bon vocabulaire, mais pas autant que ça ! [...]*

Mme Prévost. *Donc effectivement il est ressorti dans le test qu'elle avait une vitesse d'exécution inférieure à tout le reste. Et donc la psychologue nous avait dit que c'était pas étonnant qu'on nous est dit à un moment qu'elle finissait en retard parce que par rapport à sa tête ça va un peu moins vite dans ses mains on va dire en gros.*

⁴⁴ Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, « Chapitre II. Comment l'école personnalise les apprentissages », in Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, *L'école des Incapables ?*, op. cit., p.89-120.

Justine. *Ça va toujours un peu moins vite dans mes mains.*

Mme Prévost. *Ça va pas aussi vite dans tes mains que tu voudrais dans ta tête, ça, c'est sûr. Et après la psychologue nous a rendu le test. Donc moi je m'en sers de temps en temps je mets le nez dedans. Elle avait dit qu'il y avait pas de souci pour qu'elle saute une classe parce qu'en maturité elle se situait plutôt au niveau de 13 ans que de 9. [...] Justine l'a très bien pris en fait. Parce que j pense que ça confortait quelque chose qu'elle savait déjà. C'est ça ?*

Justine. *Ouais. Ça m'a affirmé ce que je savais déjà.*

Mme Prévost. *Tu étais contente de voir sur le papier que y'avait une différence.*

M. Prévost. *Ça a été une confirmation en fait.*

Mme Prévost. *De dire y'a une différence et y'a pas que moi qui le dit.*

[...]

Justine. *Je pense que j'ai des facilités en Français. Français, latin et musique. Maths, c'est pas trop mal, vu que je suis dans les premiers, on va dire. En fait j'ai des facilités pour tout. Y'a des matières pour lesquelles je travaille pas.*

M. Prévost. *Tout ce qui est académique.*

Mme Prévost. *Les langues en générale.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Eva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Lisenotte. *En 4^e, il a fallu commencer les démonstrations. Et ça a été assez dur ! Tout simplement parce que moi je voyais pas pourquoi certaines choses étaient à démontrer parce qu'elles étaient totalement logiques pour moi. Je comprenais pas pourquoi fallait démontrer que le triangle était équilatéral. C'était normal, y'avait trois côtés du même... Voilà c'était des choses qui pour moi étaient... Mes parents se sont arrachés les cheveux pour que je démontre tout ! [Petit rire]*

[..]

Lisenotte. *J'ai des facilités dans certaines choses que tout le monde n'a pas. Tout ce qui est mémoire, déduction. Je me rends compte souvent que des choses... Je dirais pas me viennent naturellement. Mais voilà il y a des choses qui sont logiques pour moi qui ne le sont pas pour tout le monde. Y'a des fois en physique ou en maths, j'essayais d'expliquer à des camarades qui ont pas compris. Et je me rends compte que parfois c'est vachement compliqué, parce que moi je parle de chose qui pour moi semble logique et ça ne l'est pas pour tous. Et même parfois aux scouts où on a eu des jeux de pistes avec des énigmes ou des trucs comme ça. Et ba parfois, j'avais pas besoin de réfléchir plus loin que ça, j'avais la réponse. Alors que les autres fallait leur expliquer le cheminement qui était entre.*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémentine Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

Si la conviction qu'ont certains enfants d'être « par nature » « intelligents », voire d'être tributaires de « facultés intellectuelles supérieures à la normale » peut fonctionner comme une

prophétie autoréalisatrice⁴⁵, c'est tout d'abord parce qu'elle participe à leur donner une (forte) confiance en eux, en ce qu'ils sont capables d'accomplir et en leur capacité à « réussir » ou à « performer » dans des exercices scolaires ou activités culturelles ou intellectuelles. Parce qu'elle leur évite de perdre du temps et de l'énergie à douter de leur aptitude à « réussir », à avoir peur de se tromper, cette confiance augmente en effet leurs chances d'effectivement performer dans des épreuves. Elle participe par ailleurs à les encourager à se confronter à des situations (scolaires et extrascolaires) où leurs compétences, connaissances intellectuelles seront mis en jeu. Ce d'autant plus que leur croyance en leurs « capacités au-dessus de la moyenne » vient par ailleurs également nourrir leurs ambitions. Les exigences « élevées » des enfants « surdoués » tirent en effet aussi leur origine dans l'image qu'ils se constituent d'eux-mêmes comme ayant des « capacités supérieures ». Cette dernière peut enfin participer de leur « excellence » culturelle et intellectuelle en leur renvoyant l'idée qu'ils sont « destinés » à être « plus performants » et avoir un goût pour la culture plus prononcée qu'autrui. En fonctionnant donc comme une assignation identitaire. Les enfants « surdoués » enquêtés se sentent en effet sans doute d'autant plus légitimes d'exister lorsqu'ils « brillent » dans le domaine intellectuel ou culturel, se sentent d'autant plus obligés de « performer » et de faire toujours mieux face à des activités culturelles et intellectuelles et de se conformer à cette image d'eux-mêmes comme « plus intelligents » qu'ils sont convaincus que leurs « potentialités intellectuelles hors normes », mais également que leur curiosité et leur « soif d'activités intellectuelles », leur « incapacité à faire cesser leur cerveau de tourner », leur « ennui en classe ou devant des choses trop faciles » sont des dimensions importantes de ce qu'ils sont intrinsèquement. Mme Meyer raconte comment le fait d'avoir récemment « secoué » Nicolas après deux notes en dessous de la moyenne en SVT en lui disant qu'il « *devra faire mieux s'il veut entrer en première S* » et qu'il est « *capable de nettement mieux parce qu'il est doué et qu'il aime ça* » a eu un effet très positif sur ses résultats scolaires. Sa fille Lisenotte nous raconte comment une remarque d'un enseignant lui ayant dit un jour qu'elle était « *capable de mieux* » l'avait « *titillé* » et « *boosté* » à travailler davantage pour améliorer ses notes.

Certains enfants de notre population d'enquête sont considérés en « difficulté » à l'école parce qu'ils ne parviennent pas à terminer certaines évaluations scolaires ou refusent parfois d'aller à l'école par « manque de confiance en eux ». L'exigence élevée de leurs parents combinée avec le sens de l'« excellence » qu'ils ont intériorisé engendre des attentes très élevées envers leurs performances (à l'école comme en dehors) qui augmentent dès lors leurs risques de douter de leurs « aptitudes ». Confrontés donc par moment à des sentiments d'incompétence cela peut parfois affecter leurs performances. Cependant contrairement aux enfants en « échec » scolaire, il est très rare que les enfants HPI aient accumulé depuis leurs plus jeunes âges des sanctions symboliques négatives qui viennent engendrer un sentiment d'incapacité totale (face à des activités culturelles et intellectuelles). Bien au contraire, ces enfants sont contredits, ou tout du moins nuancés, par des succès face à des épreuves culturelles et intellectuelles (dont fait partie le test de QI), des marques d'admiration, des compliments sur leur « intelligence ». Ce sentiment d'incompétence demeure donc limité (dans le temps, à

⁴⁵ Benjamin Castets-Fontaine, *Le cercle vertueux de la réussite scolaire*, op. cit., p. 140.

certaines domaines, ou au fait de parvenir à ne pas seulement « réussir », mais à « exceller »), tout comme ses effets performatifs potentiellement négatifs (conduites d'évitement ou de résignation). Par ailleurs, ce sentiment d'incompétence cohabite avec des sentiments de compétences et de légitimité, aux effets performatifs positifs. Les dimensions symboliques et subjectives évoquées dans ce chapitre jouent donc globalement un rôle plutôt positif dans l'« excellence culturelle et intellectuelle » des enfants « surdoués ». Ces derniers se retrouvent ainsi pris dans un ultime cercle vertueux. Leur goût pour la culture et « prouesses » dans différentes activités de types culturelles et intellectuelles (notamment scolaire) font qu'ils suscitent la satisfaction, l'admiration, la fierté, le bonheur de leurs parents et des adultes qui les entourent et qu'ils reçoivent de nombreux jugements et sanctions positifs qui leur renvoient une image d'eux-mêmes comme étant « par essence » « (plus) intelligents (que la moyenne) ». Ce qui a des effets positifs sur leurs investissements scolaires et culturels et leurs performances scolaires et leur permet de recevoir à nouveau d'autres sanctions positives qui renforcent leur image positive d'eux-mêmes comme dotés par nature de « capacités intellectuelles importantes ».

Conclusion

Dans la lignée d'autres travaux, notre recherche vient nuancer l'autonomie attribuée par certains sociologues aux enfants dans leurs pratiques et goûts culturels et donc de la « culture infantile ». Ce chapitre a en effet été l'occasion de montrer que l'important investissement culturel et scolaire des enfants « surdoués » découle des processus de socialisation mis en œuvre par les parents et notamment de leurs importantes mobilisations éducatives afin de les placer dans un *continuum éducatif*. Mais ce chapitre a également permis de constater que celui-ci s'explique aussi par des processus de socialisation que les parents maîtrisent partiellement voire qui ne dépendent pas entièrement d'eux. Et notamment par plusieurs cercles vertueux. Nous avons en effet vu comment l'« intelligence d'exception » des enfants « surdoués » finit par s'autoalimenter et comment certains processus de socialisation favorables à celles-ci finissent par s'émanciper des processus de socialisation familiale qui les ont rendus possibles au départ, au sens où ils n'ont plus besoin de ceux-ci pour se mettre en œuvre. Ce qui tend dès lors à montrer que même dans ces familles où les parents ont une forte emprise sur la socialisation de leurs enfants, ceux-ci ne peuvent toutefois pas tout contrôler. Ces engrenages vertueux ne sont pas forcément perçus par les parents. Plus largement l'important investissement culturel et scolaire des enfants « surdoués » découle de nombreux processus de socialisation qu'ils ne voient pas. Les dispositions des enfants finissent par elles aussi s'autonomiser des pratiques parentales qui les ont rendues possibles dans le sens où elles également n'ont plus besoin de ces dernières pour se mettre en œuvre et (en lien avec cela, avec l'oubli nécessaire des parents d'une partie de leurs interactions avec leurs enfants) dans le sens où ces dispositions paraissent plus liées à ces pratiques. On comprend que les parents aient alors le sentiment de ne pas être (entièrement) à l'origine de l'*hyperactivisme culturel ou intellectuel* de leurs enfants (voire que c'est celui-ci qui engendre leurs importants investissements culturels). On comprend également qu'ils adhèrent à la vision communément répandue de la « précocité intellectuelle » comme relevant du « don », comme constituant un « avantage » « hérité », « inné » et indépendant de tout investissement éducatif. On comprend enfin le succès des thèses (psychologiques) qui

affirment que les goûts, intérêts et dispositions culturels et intellectuels des enfants (et plus généralement des individus) constituent des caractéristiques «innées». Sachant que cette essentialisation des «capacités intellectuelles» représente un de ces mécanismes qui rend possibles les performances étonnantes des enfants dits «surdoués».

Conclusion de la deuxième partie de thèse

Rappelons que l'objectif de cette seconde partie de thèse était de mettre en évidence les processus de socialisation que l'on retrouve dans (quasi) toutes les familles d'EIP, à l'origine de l'obtention par des enfants d'un score élevé de QI à un test d'« intelligence » (et donc de leur catégorisation comme HPI). À l'issue de celle-ci, il apparaît que les EIP sont capables de connaissances et compétences intellectuelles « hors normes » pour leur âge parce que leurs parents créent autour d'eux, depuis leur naissance, un *environnement culturel particulièrement stimulant*. Ces derniers font en effet de chaque moment qu'ils passent en dehors du temps scolaire un moment éducatif. Ils leur proposent des activités culturelles et éducatives en grand nombre, les entourent d'objets culturels et multiplient les échanges pédagogiques avec eux. Ils transforment les moments ou les activités non pédagogiques en moment éducatif. Ils s'emparent de la moindre occasion pour les cultiver sachant qu'ils perçoivent tout comme pouvant être occasion d'éducation. Ainsi, le fait que quand les EIP étaient bébés et jeunes enfants en phase d'acquisition du langage, leurs parents les aient sans cesse stimulés verbalement et les aient alimentés et corrigés linguistiquement leur ont permis d'acquérir d'importantes compétences langagières, ainsi que des dispositions à adopter un *rapport réflexif* sur le (et leur) langage¹. Connaissances et compétences langagières et rapport au langage mis en jeu dans toutes les épreuves verbales du test de Wechsler et tout particulièrement dans celles de Vocabulaire et de Raisonnement verbal. Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier montrent à partir d'une enquête statistique sur 18 000 enfants nés en France métropolitaine en 2011 qu'un enfant de 1 an comprend et prononce plus de mots quand sa mère lui lit des livres, lui chante des comptines ou lui parle souvent que quand elle n'a pas de telles pratiques de stimulation langagière à caractéristiques sociodémographiques constantes². Suivant en immersion un grand nombre de familles, Annette Lareau a également constaté que celles qui ont des interactions nourries avec leurs enfants leur transmettent des avantages différentiels qui conduisent à une plus grande aisance verbale. Les enfants de notre population d'enquête se caractérisent souvent par leur manière de parler et nombreux sont les parents ayant reçu des remarques élogieuses de la part de leur entourage, ou des professionnels de l'enfance sur le langage de leurs enfants. Nombreux sont les parents à mettre en avant le fait que leurs enfants ont prononcé leurs premiers mots « *tôt* » et que dès qu'ils ont commencé à parler ils ont employé un « *vocabulaire varié* », « *précis* » et « *complexes* », ont fait des phrases grammaticalement et syntaxiquement « *correctes* ». Selon Mme Vettard, Baptiste « *a eu un langage très développé, tout petit. Il parlait comme un adulte.* » Maya Hautot a toujours eu un « *champ lexical assez étendu* ». Sa mère, Mme Relave, se souvient comment elle a été épatée qu'à l'âge de 3 ans elle lui ait déclaré « *Peut-être que les lions vont aller voir leurs congénères* » utilisant le mot « *congénères* » plutôt que « *copains* ». La psychologue ayant soumis Fanny Riva à un test de QI a estimé qu'à 8 ans, elle avait un vocabulaire « *d'une enfant de 16 ans* ». Mme Bellabiod observe que sa fille

¹ Marianne Woollven, Olivier Vanhée, Gaële Henri-Panabière, Fanny Renard et Bernard Lahire, « Le langage comme capital », *op. cit.*, p. 1043.

² Nathalie Berthomier et Sylvie Octobre, « Primo-socialisation au langage... », *op. cit.*, p. 1-20

Romane, 9 ans, « connaît des mots de vocabulaires que d'autres enfants ne connaissent pas » tels qu'« *anachronisme* ». Mme Meyer « [se] souvien[t] qu'Audrey rentrait en petite section maniant le subjonctif sans aucune erreur, mieux que beaucoup d'adultes. » Lors de notre échange avec Lisenotte Meyer, cette dernière emploie le passé simple. Sachant que ce travail pédagogique sur le langage mis en œuvre par les parents d'EIP a d'autant plus de chance d'aboutir à l'acquisition par leurs enfants d'un *fort capital linguistique* qu'il se double d'une transmission par osmose puisque les parents rencontrés se distinguent également par leur aptitude à parler avec aisance, avec une grande précision lexicale et syntaxique. Les nombreuses heures que les enfants « surdoués » ont passé engagés dans des activités ou des interactions éducatives, ont par ailleurs rendu possible leur acquisition de solides connaissances culturelles *objectivées* en histoire, géographie, sciences, littérature, langue française, philosophie, éducation civique, mathématiques, etc. Cela leur a donc rendu possible leur acquisition de solides connaissances culturelles *objectivées* dans des domaines de connaissances évaluées par les tests de QI. Beaucoup de parents rencontrés vantent les connaissances culturelles de leurs enfants. Selon Mme Rabelin, à 2 ans, Maxence connaissait déjà le nom de tous les camions « *la tractopelle, la pelleuse, l'excavatrice !* » et avait mémorisé les « *noms compliqués* » de nombreux dinosaures en demandant à ses parents de lui lire et relire incessamment le même imagier sur les animaux préhistoriques. Tout comme Vincent Vettard qui, raconte sa mère, « *était incapable de jouer avec des enfants de son âge parce qu'à trois ans il ne comprenait pas qu'un autre enfant ne sache pas que si le dinosaure était carnivore il pouvait pas manger de l'herbe, et si le dinosaure était végétarien, il ne pouvait pas s'attaquer au Tyranausore.* » Maya Hautot a « *épaté* » la guide du château Versailles en étant en mesure, à l'âge de 6 ans, de répondre à ses questions sur le chevalier d'Éon et d'expliquer que « *c'est le chevalier le Louis XV* ». Lors d'une visite au zoo de Beauval avec ses parents, elle a interrompu une maman qui expliquait à ses enfants qu'ils étaient en train d'observer des girafes « *parce qu'elle ne supportait pas que la dame ne fasse pas la différence entre une girafe réticulée et une girafe Massai* »³. Tout le temps que les enfants « précoces » ont passé à lire, à jouer à des jeux éducatifs (plus précisément de construction et de stratégies), à réfléchir aux problèmes mathématiques, de physique ou de logiques posées par leurs parents « *pour s'amuser* », à débattre avec ces derniers (aussi bien sur leur lecture que sur des sujets politiques) leur ont d'autre part permis d'acquérir de fortes compétences cognitives d'objectivation, de logique, d'argumentation, de raisonnement, de comparaison, d'induction, de déduction, de catégorisation, de conceptualisation et d'abstraction, etc. qui sont toutes au cœur des épreuves d'« intelligence ». Et ce d'autant plus facilement que le fait que leurs parents mettent souvent en œuvre un mode d'autorité qui, reposant sur la justification des règles et la discussion, participe déjà à leur acquisition de dispositions à la réflexion et à l'objectivation⁴. Cela participe en tout cas à développer leurs aptitudes à comprendre, objectiver et argumenter les règles qui sont évaluées à travers l'épreuve de Compréhension. De même, le fait que leurs parents instaurent généralement un quotidien très structuré et organisé, matériellement et

³ Au gré des anecdotes données par nos enquêtés pendant les entretiens à la fois sur leurs pratiques pédagogiques et sur les connaissances culturelles étonnantes de leurs enfants, nous avons d'ailleurs fortement enrichi notre propre culture générale...

⁴ Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, op. cit.

temporellement, participe déjà à leur acquisition de dispositions cognitives à l'ordonnement des choses et du monde⁵. « La régularité des activités, des horaires, les règles de vie strictes et récurrentes, les mises en ordre, les rangements ou les classements domestiques, produisent des structures cognitives ordonnées, capables de mettre de l'ordre, de gérer, d'organiser les pensées⁶ ». Nombreux sont les parents de « surdoués » à mettre l'accent pendant les entretiens sur les capacités de concentration de leurs enfants, mais également sur leur « logique » et leur « vitesse » et « facilité » de compréhension. Selon Mme Riva, « *vous expliquez une fois une leçon [à Fanny], c'est bon. Y'a pas besoin d'y revenir.* » Non seulement Fanny et Aurélie Riva comprennent, à respectivement 12 et 10 ans, très vite les règles de jeux de société de stratégie pour adulte qu'achète leur père, mais elles parviennent régulièrement à le gagner. Vincent Vettard « *a appris les algorithmes du Rubik's Cube* » et « *le fait en deux minutes* ». « *Il maîtrisait très bien les grands nombres dès la moyenne section, faisait des calculs de tête* » « *était capable de me dire que 1000 + 2000 + 300 ça faisait 3 300* ». Les nombreux jeux éducatifs proposés par leurs parents ont aussi permis aux enfants de notre population de développer leurs capacités d'attention, de concentration et de mémorisation également fortement évaluées dans les tests de QI. Ils leur ont enfin permis de se familiariser, de développer une véritable appétence et de devenir performants face aux activités ludico-intellectuelles alors que l'ensemble des épreuves des tests d'« intelligence » prennent la forme de jeux intellectuels. Mmes Relave et Gilbert évoquent d'ailleurs les fortes appétences et compétences de Maya et d'Emma en puzzle, l'une et l'autre s'ennuyant tellement devant leur puzzle d'enfant qu'elles s'amusaient à les faire à l'envers, sans le dessin avec les faces blanches, l'une et l'autre ayant toujours été en mesure de faire des puzzles normalement conçus pour des enfants plus âgés.

Les HPI atteignent un score très élevé à un test de QI qui évalue avant tout une « intelligence scolaire » comme le disent les psychologues, c'est-à-dire des compétences et des connaissances enseignées à l'école à travers des épreuves très proches des exercices et des évaluations scolaires, également parce que leurs parents créent les conditions pour qu'ils maîtrisent chaque compétence et connaissance scolaire et performant face aux activités scolaires. En mettant en œuvre des pratiques éducatives proches du mode scolaire de socialisation les parents de HPI participent en effet à constituer leurs enfants en élèves qui sont globalement (malgré parfois quelques comportements a-scolaires) conformes aux attendues de l'école, plutôt dociles, qui savent faire preuve d'autodiscipline et respecter les règles, se plier aux demandes de l'enseignant, se mettre au travail spontanément et maintenir leur concentration en classe sans avoir besoin de la présence de l'adulte ou que l'adulte ait besoin d'intervenir. En les entourant d'objets culturels, en leur proposant des activités ludiques et des échanges pédagogiques en grand nombre, les parents d'EIP familiarisent d'autre part leurs enfants avant même leur entrée à l'école aux logiques pédagogiques scolaires. Basil Bernstein insiste ainsi sur le fait que plus les parents entourent leurs enfants de jeux et jouets éducatifs, plus ils considèrent ceux-ci comme des occasions d'apprentissage, et ont donc une conception et une utilisation des jouets en harmonie avec celles de l'école, plus leurs enfants peuvent tirer profit (intellectuellement)

⁵ Jacques Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence, op. cit.*

⁶ Bernard Lahire, *Tableaux de famille, op. cit.*, p. 42.

des activités ludiques proposées notamment à l'école maternelle⁷. Plus les parents instaurent, plus généralement une continuité entre le milieu familial et l'école, entre leurs pratiques éducatives et les pratiques pédagogiques des enseignants, plus les enfants peuvent tirer profit de la pédagogie scolaire. Les parents facilitent aussi l'acquisition par leurs enfants des savoirs et savoir-faire scolaires en classe en préparant celle-ci en amont au travers d'un travail de préapprentissage et en passant du temps chaque soir à réaliser leurs devoirs ou encore à les aider à comprendre et à mémoriser leurs leçons. Mais également en les dotant de techniques d'apprentissages et de travail et de dispositions scolairement rentables. Surveillant de très près au travers du contrôle régulier des cahiers, évaluations et devoirs de leurs enfants la bonne acquisition par ces derniers de l'ensemble des connaissances et compétences scolaires, mais aussi des techniques de travail et dispositions indispensables au travail scolaire, les parents se mobilisent d'autre part très fortement et très rapidement lorsqu'ils estiment que ce n'est pas le cas, ne laissant rien au hasard et percevant rapidement des difficultés. N'attendant pas que les « difficultés » qu'ils identifient chez les enfants se traduisent par de mauvaises notes ou résultats scolaires, voire soient validés par les enseignants, ils les font travailler, les conduisent chez divers praticiens médico-psychologiques ou demandent divers aménagements à l'école, agissant souvent par anticipation. Ils agissent parfois en prévention en cherchant à éviter des « difficultés » (scolaires, mais aussi non scolaire) qu'ils estiment que leurs enfants risquent de rencontrer. Parce qu'ils constituent en « problème » le moindre signe, ils se retrouvent souvent à prendre en charge des « difficultés » qui ne le seraient pas dans d'autres milieux et à mettre en œuvre des remédiations que l'on ne retrouverait pas ailleurs. Forts de leur bonne maîtrise du fonctionnement du système scolaire et de leurs importantes ressources culturelles, ils parviennent notamment à obtenir des aménagements des conditions de scolarisation de leurs enfants au qui leur confèrent de véritables « privilèges » dans leur scolarité et face à l'acquisition des apprentissages scolaires, parce qu'ils conduisent leurs enseignants à leur accorder un surcroît d'attention, à enrichir le programme scolaire ou à adapter leur pédagogie scolaire pour eux. Mais également parce qu'ils évitent à leurs enfants des sanctions scolaires négatives qui pourraient peser sur leur admission dans les filières élitistes du système scolaire. N'hésitant ainsi pas à agir sur les conditions de scolarisation de leurs enfants, les parents rencontrés font en sorte que ces derniers soient dans des environnements scolaires qu'ils estiment favorables à leur « réussite » scolaire.

Les EIP parviennent à obtenir un score que très peu d'enfants du même âge atteignent dans un test d'« intelligence » parce que leur socialisation scolaire est très souvent *optimisée* par les pratiques éducatives et les stratégies de leurs parents. Mais aussi parce que ces derniers font généralement en sorte que rien ne vienne contrer ce *régime culturel exigeant* auquel ils les soumettent. Les parents exercent en effet très souvent un fort contrôle de l'environnement scolaire de leurs enfants et choisissent consciencieusement leurs activités extrascolaires pas seulement parce qu'ils veulent que ces derniers soient confrontés à des activités et des agents pédagogiques stimulants. Ils cherchent aussi à ce que leurs enfants ne soient pas en contact avec d'autres enfants qui pourraient, par les dispositions dont ils sont porteurs, nuire au travail

⁷ Basil Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », *op. cit.*, p. 147-160.

pédagogique en classe ou à leur investissement scolaire, ou les initier à des pratiques ou des comportements culturels pas ou peu légitimes et éducatifs. Ils cherchent à ce que leurs enfants soient, au contraire, au contact d'autres enfants qui participent de leur « excellence » culturelle et scolaire. Dans l'optique de contrôler les relations amicales que nouent leurs enfants et, de manière plus générale, l'ensemble de leurs investissements culturels, les parents d'EIP réalisent également tout un travail pour transmettre à ces derniers de l'intérêt et du goût pour le travail scolaire et, plus largement, pour la culture, les activités culturelles et intellectuelles, un goût de l'effort et un sens de la légitimité culturelle, de l'« excellence » et de la distinction et, symétriquement, du désintérêt, du dégoût pour activités pas ou peu légitimes et éducatives. Ils réalisent tout un travail pour leur transmettre l'habitude de travailler et d'avoir des activités culturelles et intellectuelles. Les HPI parviennent obtenir un score que très peu d'enfants du même âge atteignent dans un test d'« intelligence » parce que le *continuum éducatif* dans lequel les plongent leurs parents trouve ainsi très souvent un relais dans leur groupe de pairs et surtout d'amis. Mais aussi dans leur famille élargie, chez leurs germains (qui font l'objet du même travail de modelage de leurs habitudes et de leurs catégories d'appréciation et de perception de la part de leurs parents) et chez leurs grands-parents (desquels les parents rencontrés ont parfois hérité de leurs pratiques culturelles si stimulantes). Les HPI obtiennent des scores hors normes à un test de QI parce que le travail réalisé par leurs parents de façonnage de leurs habitudes et de leurs catégories d'appréciation et de perception, ainsi que les processus d'identification-imitation de leurs parents font qu'ils vont d'eux-mêmes très souvent fortement s'investir dans leur travail scolaire, et, pour occuper leur temps libre, se tourner vers des loisirs cultivés et éducatifs. Mais également encourager leurs parents à encore accentuer le *régime culturel intensif* auquel ils les soumettent. Ils obtiennent des scores hors normes à un test de QI parce que ce travail réalisé par leurs parents sur leurs dispositions fait qu'ils sont aussi particulièrement disposés à performer face à des tests d'« intelligence » qui font appel au goût pour la culture et les activités intellectuelles, à l'« esprit de compétition », « à la culture de la réussite », au « goût de la démonstration de sa force »⁸.

Le goût pour la culture et sa transmission des parents d'EIP ainsi que la volonté et le réflexe de ces derniers de s'emparer de chaque occasion qui se présente pour enrichir la culture, stimuler la curiosité et le goût de l'effort de leurs enfants font qu'ils répondent toujours aux questions de leurs enfants y compris si cela implique de leur transmettre certaines compétences et connaissances avant qu'elles ne leur soient enseignées à l'école. Mais également qu'ils n'hésitent pas à proposer à leurs enfants des activités conçues pour des enfants plus âgés s'ils estiment qu'elles seront stimulantes. Ils vont par ailleurs facilement s'inquiéter qu'ils s'ennuient à l'école et donc demander (et obtenir) un saut de classe. Les enfants « surdoués » atteignent un score très élevé dans les épreuves d'un test d'« intelligence » qui valorisent le fait de témoigner de connaissances et compétences culturelles et intellectuelles maîtrisées par la majorité des enfants d'âges supérieurs lors de la phase d'étalonnage du test parce qu'ils se retrouvent ainsi aussi très fréquemment en situation d'acquérir des compétences et des connaissances associées par les curriculums scolaires et (c'est lié) par la psychométrie, à des enfants plus âgés. Et ce alors même que les enseignants sont incités à moduler leurs attentes et

⁸ Michel Tort, *Le Quotient intellectuel, op. cit.*, p. 29.

s'adapter au « niveau » de leurs élèves et n'hésitent pas à eux-mêmes donner du travail supplémentaire, du travail normalement destiné à des enfants plus âgés à des élèves perçus comme étant « en avance » ou avec d'« importantes capacités »⁹ (de sorte, comme le souligne Sandrine Garcia que « les élèves les plus “nourris” à domicile sont aussi les plus susceptibles d'être “nourris” à l'école¹⁰ »).

Cette pluralité et cette imbrication des éléments favorables au HPI tient au *travail particulièrement intensif et prenant* auquel s'adonnent les parents d'EIP pour transmettre un capital culturel à leurs enfants. Travail qui se comprend à l'aune des particularités des familles de HPI. Dans cette seconde partie de thèse où il s'agissait de mettre également en évidence les conditions sociales de possibilité des processus de socialisation familiale à l'origine de l'obtention par des enfants d'un score élevé de QI à un test d'« intelligence », nous avons vu que les parents enquêtés scrutent le développement de leurs enfants et le déroulement de leur scolarité, s'informent massivement sur l'éducation, la psychologie et le développement de l'enfant, mettent en œuvre une forte réflexivité à l'égard de leurs pratiques éducatives et se rendent fortement disponibles pour leurs filles et garçons. Au point de devenir plus que tous les autres parents de classes favorisés de véritables « parents-professionnels » de l'éducation. Nous avons surtout vu que l'emprise forte qu'ils exercent sur leurs enfants et leur investissement massif dans leur éducation tiennent à leurs très forts capitaux scolaires et culturels pour la plupart. Ils tiennent surtout au fait que, malgré ces capitaux conséquents, ils s'inquiètent d'être de « bons » parents et éducateurs ainsi que du « bon » développement et du « bon » déroulement de la scolarité de leurs enfants. Ils sont en proie à de vives incertitudes éducatives parce qu'ils sont aussi à la recherche d'une forme d'« excellence » parentale tout en nourrissant d'importantes ambitions à l'égard de leurs enfants. Ils veulent en effet les voir « réussir » à l'école (avec une représentation « exigeante » de ce qu'est la « réussite » scolaire), mais aussi devenir des adultes « cultivés » avec une « bonne situation ». Ils se distinguent des autres parents détenant un (fort) un capital culturel et scolaire en s'adonnant plus que tous à un travail intensif et réfléchi pour transmettre un capital culturel à leurs enfants parce qu'ils ne se sentent pas assurés de la transmission automatique de ce capital et de la promotion sociale et scolaire de leurs enfants. Dans les familles d'EIP, les investissements parentaux forment en effet un système relativement cohérent, sont très intégrés les uns aux autres, parce que tous portés vers l'objectif éducatif et d'« excellence ».

Cette description du mode de socialisation à l'œuvre dans les familles de « surdoués » conforte ainsi les analyses de Wilfried Lignier sur des conditions sociales de possibilité de la catégorisation par un psychologue d'un enfant comme étant HPI en montrant notamment à quel point tous les pratiques éducatives et processus socialisateurs des parents de « surdoués » sont cohérents avec le fait pour ces derniers de se rendre chez un psychologue pour savoir si leurs enfants sont ou non « surdoués ». Elle permet de compléter les analyses du sociologue en

⁹ Stéphane Bonnéry, « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles », *op. cit.* ; Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*

¹⁰ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, *op. cit.*, p. 208.

montrant que ces pratiques éducatives et processus socialisateurs rendent possible non seulement les démarches des parents de certification HPI de leurs enfants, mais aussi la certification effective de ces derniers en permettant aux enfants d'obtenir un score très élevé à un test d'« intelligence ».

Troisième partie :

Typologie des différents sous-modes de socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel »

Rappelons le mode de socialisation décrit dans la deuxième partie de thèse est un idéal type. Il a été obtenu en accentuant les nombreuses pratiques et les nombreux processus socialisateurs que l'on retrouve chez la plupart des familles d'EIP et en mettant de côté ce qui les différencie. Les différences entre les socialisations à l'œuvre dans les familles d'EIP se révèlent toutefois non négligeables quand on décide de les étudier. Les parents rencontrés ne mettent pas toujours en œuvre toutes les pratiques et tous les processus socialisateurs détaillés dans la précédente partie. Ils ne les mettent pas toujours en œuvre avec la même intensité ou pour les mêmes raisons et donc selon les mêmes modalités. En lien avec ceci, le diagnostic de « précocité intellectuelle » ne survient pas dans le même contexte, de la même manière, pour les mêmes raisons et n'a pas les mêmes conséquences d'une famille à une autre. Ces différences ne se réduisent toutefois pas à la singularité inévitable de chaque famille. Certaines familles d'EIP peuvent être appareillées entre elles et distinguées d'autres. Si bien que l'on peut dire que le mode de socialisation favorable à l'« intelligence d'exception » des enfants « surdoués » se décline en différents *sous-modes de socialisation*.

C'est ce que nous allons voir dans cette troisième partie de la thèse. Nous allons poursuivre notre analyse des processus et logiques de socialisation familiale permettant à un enfant d'obtenir un score de QI que très peu d'enfants du même âge atteignent à un test psychométrique d'« intelligence », en changeant de niveau d'analyse pour mettre en évidence ces différences entre les familles de « surdoués » jusqu'à présent mises de côté et détailler ces *sous-modes de socialisation*. Dans la lignée d'autres travaux sociologiques, et de notre première partie montrant une corrélation étroite entre les pratiques éducatives et logiques socialisatrices à l'œuvre dans les familles et les caractéristiques sociales des parents, nous allons voir que les parents de « surdoués », comme tous les autres parents, n'ont pas intériorisé les mêmes dispositions, habitudes et visions du monde et n'agissent et interagissent donc pas de la même manière avec leurs enfants selon leur origine sociale, leur parcours scolaire et leur profession notamment. Nous allons montrer que si chaque famille de « haut potentiel » est forcément unique, on peut néanmoins dégager certaines logiques aux différences observées entre les familles, observer des pratiques et processus socialisateurs similaires chez les familles d'EIP appartenant à la même fraction de classes sociales et ayant des trajectoires sociales identiques, qui se distinguent de ceux des familles qui n'ont pas le même parcours social et n'occupent pas la même place dans la hiérarchie sociale. Nous allons enfin voir que ces différences dans la socialisation familiale au sein des familles de « surdoués » engendrent des différences entre les HPI de dispositions, de pratiques, de parcours scolaires et de trajectoire sociale, l'encontre du discours sur les HPI qui fait de ces derniers une catégorie d'enfants « à part », qui se ressemblent et sont très différents des autres enfants.

Plus précisément, nous allons distinguer trois sous-modes de socialisation favorable à ce que des enfants « performant » à un test de QI associés à des positions sociales différentes des familles dans l'espace social : un qui caractérise les familles plutôt situées du côté du pôle culturel du haut de l'espace social, un autre qui caractérise les familles plutôt situées du côté du pôle économique du haut de l'espace social et les familles en ascension sociale et, enfin, un dernier qui caractérise les familles situées au plus bas de l'espace social. Trois sous-modes de socialisation qui constituent eux aussi des *idéaux types*.

Chapitre 9

Fractions économiques en ascension sociale : contrôler et rentabiliser afin que les enfants soient les premiers

Un premier sous-mode de socialisation distingue les familles d'EIP *en ascension sociale* des *fractions économiques des classes moyennes et favorisées*. Il se retrouve en effet dans les familles de notre population d'enquête où les parents sont chefs ou cadres d'entreprise, ingénieurs, professions libérales, etc., et ont donc effectué des études ou exercent des métiers dans des filières de sciences « dures », technique, gestionnaire, management, d'encadrement, administrative ou commerciale. Il se retrouve donc dans des familles qui restent, en comparaison des autres, fortement dotées en capitaux, mais relativement plus en capital économique qu'en capital culturel. En outre, l'idéal type décrit ici concerne également les familles dans une trajectoire d'ascension sociale et dont les capitaux demeurent relativement récents. Il caractérise notamment (plus ou moins fortement) les familles Prévost, Riva, Maconnet, Brally, Gréaux-Chaize, Roche, Lachimet, Legrand-Duval, Rabelin, Bellabiod-Lambert, Hautot-Relave et, dans une moindre mesure, Bertin, Vettard, Zérouala, Serpentine et Dubois-Delors.

Ce premier sous-mode de socialisation est incontestablement celui que l'on retrouve le plus fréquemment dans les familles d'EIP. Rappelons que l'enquête statistique de Wilfried Lignier montre que les professions médicales et libérales, les chefs d'entreprise et les cadres représentent les professions les plus fortement surreprésentées dans la population des parents de « surdoués » (surtout en comparaison des professions intellectuelles)¹. Non pas que ces professions seraient plus susceptibles de « produire » des enfants capables d'obtenir un score de QI élevé à un test d'« intelligence », mais parce qu'elles apparaissent plus disposées à *faire reconnaître* (chapitre 1) et à *reconnaître* leurs enfants comme étant HPI par un psychologue. Nous constatons en effet que les membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures ou les individus en ascension sociale sont ceux qui s'*investissent* le plus dans la catégorisation de « précocité intellectuelle ». Non seulement ils sont le plus fréquemment à l'initiative de la catégorisation de « précocité intellectuelle » de leurs enfants, mais ils sont les seuls à vérifier quasi systématiquement si leurs autres enfants (et souvent eux-mêmes) appartiennent à cette « petite noblesse de l'intelligence » quand l'un de leurs enfants a été identifié comme tel. Ils sont ceux qui vont également le plus s'informer sur le sujet du HPI, et adhérer à des associations pour EIP². En lien avec ceci, ils sont ceux qui vont le plus *interpréter* et *réinterpréter* les traits de ses enfants et les événements de leur vie avec la grille de lecture fournie par les professionnels du HPI. Enfin, ils représentent ceux qui entendent le plus tenir compte de cette « spécificité » de leurs enfants dans leur éducation. À l'image de M. et Mme Riva qui affirment facilement leurs filles « précoces », leur expliquent aisément et

¹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 164-170.

² D'où leur surreprésentation au sein de la population d'enquête de Wilfried Lignier qui, rappelons-le, a été menée auprès d'une association, l'AFEP.

régulièrement certaines « difficultés » qu'elles peuvent rencontrer ou certaines particularités qu'elles peuvent ressentir par rapport aux enfants du même âge en faisant référence à leur HPI. Ils leur ont aussi acheté une couverture et des chaussettes au motif zébré, Jeanne Siaud-Facchin, une des psychologues spécialisées dans la « précocité intellectuelle » ayant écrit le plus d'ouvrages à destination des parents et enfants « surdoués », donnant le surnom de « zèbre » à ces derniers.

I. Un encadrement direct et systématique des enfants

La deuxième partie de la thèse fut l'occasion de constater que tous les parents d'EIP exercent une *forte emprise* sur leurs enfants. Cette *emprise* ne s'exerce toutefois pas dans les mêmes modalités selon les familles d'EIP. Dans les familles techniciennes ou technocrates, elle prend ainsi plus que dans les familles intellectuelles ou médiatrices — pour reprendre la typologie proposée par Agnès van Zanten³ — la forme d'un *contrôle direct et systématique* des enfants.

1. Un contrôle direct et systématique de la scolarité des enfants

Les parents de la (petite) bourgeoisie économique sont encore moins disposés que les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle à faire confiance aux enseignants à la fois sur leur capacité à surveiller étroitement que la scolarité de leurs enfants se déroule bien, à les informer d'éventuels problèmes mais aussi à mettre en place les pratiques pédagogiques qui feront « réussir » leurs enfants. Contrairement aux parents intellectuels ou médiateurs, ils vérifient donc systématiquement tous les jours les devoirs, cahiers, carnets de correspondance, les évaluations et résultats scolaires de leurs enfants. Ne se satisfaisant pas du fait d'être souvent présents à la maison pendant que leurs enfants réalisent leurs devoirs et que ces derniers ont la possibilité de venir les voir pour demander de l'aide, ils restent davantage à côté de leurs enfants pendant qu'ils effectuent leur travail scolaire. Ils refusent de déléguer le travail d'accompagnement scolaire à des tiers (surtout moins qualifiés). Si la nourrice de Maxence peut ainsi le « *mettre au travail* », c'est Mme Rabelin qui vérifie le travail, expliquant « *chacun son travail !* ». On est ainsi loin du *suivi (plus) distant* de la scolarité des parents intellectuels ou médiateurs qui repose d'abord et avant tout sur *l'autonomie* et la *responsabilisation* des enfants. Non pas que les techniciens ou technocrates ne cherchent pas à générer de telles dispositions chez leurs enfants. Comme nous l'avons vu au chapitre 5, conscients de l'importance de celles-ci dans la « réussite scolaire », ils les laissent progressivement « se débrouiller seuls » comme tous les autres parents rencontrés. Mais ils ont toutefois beaucoup plus de mal à s'exécuter et s'y résolvent plus tardivement que les parents situés plutôt du côté du pôle culturel de l'espace social. S'ils accompagnent souvent les sorties scolaires c'est encore davantage que tous les autres parents pour l'occasion que ces dernières représentent de surveiller le « bon » déroulé de la scolarité de leurs enfants et leurs conditions de scolarisation. Enfin, ils font partie de ceux qui inscrivent le plus fréquemment leurs enfants dans des établissements scolaires privés partant du principe qu'ils pourront davantage « *demander des*

³ Agnès van Zanten, *Choisir son école, op. cit.*

comptes » (sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants et leurs conditions de scolarisation) « *parce qu’ils payent* » (Mme Faure), mais aussi que ces établissements ont la réputation d’encadrer davantage les élèves.

N’ayant par ailleurs pas les mêmes soucis de fidélité aux établissements scolaires publics de rattachement que les parents intellectuels ou médiateurs, les parents techniciens ou technocrates représentent ceux qui mobilisent le plus souvent des *stratégies (directes)* afin de contrôler l’environnement scolaire de leurs enfants. Davantage que les autres, ils incitent également fortement (pour ne pas dire obligent) leurs enfants à prendre des options au collège ou au lycée pour entrer dans les classes d’« élite » que représentent les classes européennes, bilingues, etc. Ils vont en effet moins que les parents appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes ou supérieures tenter de mettre à distance l’influence socialisatrice « négative » que pourraient avoir certains élèves en ayant des discussions avec leurs enfants (en leur expliquant qu’ils doivent être et agir différemment d’eux). Ils vont plus *radicalement*, chercher à ce que leurs enfants ne puissent pas entrer en contact avec ces élèves. Au retour de la famille en Afrique, Mme Prévost a inscrit Justine dans un collège privé, le collège public où elle devait aller ayant « *très mauvaise réputation* », « *fonctionnait par définition avec une gendarmerie* » et qu’elle s’est dit « *on va un petit peu la mettre, entre guillemets à l’abri. Ou tout du moins on va essayer.* » Vincent est scolarisé dans une classe bilingue dans un collège privé « *sélectif* », Mme Vettard voulant qu’il se retrouve dans une classe et dans un établissement avec des élèves « *sans difficultés scolaires majeures* », avec « *de bons résultats* » et donc dans « *une classe qui soit motrice pour lui* ». Alors que son fils n’est qu’en CE2, Mme Rabelin envisage déjà qu’il aille au collège « *dans une classe européenne, classe bilingue [...] une classe qui, parce qu’il y a une petite sélection à l’entrée, fait que de toute façon, il va plus facilement se retrouver avec des enfants qui ont sauté des classes, des enfants précoces* ». Elle raconte qu’elle était elle-même enfant « *une intello* » qui, à cause de cela « *[s]’en [est] pris plein la figure* » de la part de ses camarades de classe, et qu’entrer au collège dans « *une classe européenne ça [l]’a protégé parce qu’au moins, au sein de la classe, entre têtes d’œuf, on avait le droit d’apprendre, c’était pas un problème d’être studieux.* » Les parents membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures vont chercher à ériger « des barrières de protection⁴ » autour de leurs enfants. Tout en faisant également en sorte qu’ils soient entourés d’autres « bons » élèves, d’origine sociale plutôt favorisée comme eux, qui aient un effet socialisateur « positif » aussi bien sur leur « réussite » scolaire que sur leurs goûts et loisirs culturels. Comme le montre Agnès van Zanten, à la différence des parents intellectuels ou médiateurs qui estiment que la « réussite » scolaire de leurs enfants repose d’abord et avant tout sur l’acquisition de dispositions à l’étude et au goût d’apprendre, les parents techniciens ou technocrates sont en effet convaincus qu’elle dépend surtout de *leur environnement scolaire*⁵.

⁴ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d’encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, vol. 154, n°4, 2009, p. 80-87, p. 81.

⁵ *Ibid.*

2. Un contrôle de l'ensemble des processus de socialisation

Ils sont persuadés que leurs enfants restent, de manière plus générale, très sensibles aux interactions et environnements sociaux et que c'est d'abord et avant tout les lieux et les personnes qu'ils fréquentent qui déterminent, au-delà de leur « réussite scolaire », ce qu'ils sont et vont devenir. Ils cherchent donc à avoir *une emprise* plus globale sur l'ensemble des processus de socialisation, aussi bien verticaux qu'horizontaux, qui agissent sur leurs enfants. Ils obligent notamment davantage que les autres parents leurs enfants à s'inscrire dans certaines activités extrascolaires plutôt que d'autres. C'est pourquoi ce sont dans les familles de la (petite) bourgeoisie économique que l'on retrouve les enfants « surdoués » les plus *culturellement actifs* (dans le sens de pris dans des activités structurées) alors que l'on pourrait s'attendre de prime abord à ce que cela soit dans les familles de la (petite) bourgeoisie culturelle.

Enquêtrice. *Les activités. Qu'est-ce qu'ils ont comme activités extrascolaires ?*

Mme Vettard. *Alors Vincent jusqu'au CM2 avait 4 activités extrascolaires toutes les semaines.*
(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

M. Gréaux. *Donc le lundi, je vais les chercher à l'école, on goûte un petit peu et après je les emmène à la danse. Alors cette année, c'est vrai qu'au niveau des activités on a gardé pas mal de choses pour la grande.*

Mme Chaize. *Ouais, ça fait trop.*

M. Gréaux. *On se rend compte que ça fait un peu trop. Mais elle était tellement bien dans ce cours de danse. [...]*

Enquêtrice. *Donc elle fait une fois par semaine de la danse ?*

Mme Chaize. *Oui. De la danse classique*

Enquêtrice. *Elle fait quoi d'autre ?*

Mme Chaize. *Après elle a capoeira et après elle a de l'anglais.*

Enquêtrice. *Et Maël ?*

Mme Chaize. *Capoeira, violon et judo le mercredi après-midi.*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Si quasi tous les parents de « surdoués » aiment accompagner leurs enfants dans des sorties culturelles et cultivées, ce sont en effet également les parents techniciens et technocrates qui proposent le plus ce type de loisirs à leurs enfants. Surtout quand l'un ou les deux membres du couple parental ont hérité de leur socialisation familiale ou de leur scolarisation un fort capital culturel. Si l'on peut penser cela (bien qu'il soit objectivement difficile de quantifier le nombre de sorties faites par les familles à partir des seules déclarations des parents en entretien), c'est notamment en raison de la description qu'effectuent ces derniers de leurs vacances. Tout se passe comme s'ils voulaient *remplir* leur séjour par de très nombreuses activités organisées. Très nombreux sont en effet ceux qui insistent pendant l'entretien sur le fait qu'« ils ne veulent pas passer leurs vacances sur une plage » « à ne rien faire », que les vacances représentent pour eux l'occasion de « faire plein d'activités sportives » ou de « visiter », de « découvrir » le pays, la région, la ville où ils se trouvent, à l'image de Mme Vettard qui explique les visites culturelles pendant les vacances sont un « *principe de vie* » pour elle et son mari.

Enquêtrice. *Donc vous m'avez dit faire beaucoup de sorties en famille. Quel genre de sorties faites-vous ?*

Mme Vettard. *Ça va être varié. Ça va être des sorties au cinéma. Sinon les musées. Beaucoup pendant les vacances. On est très musées. Les dernières vacances, c'était les vacances de Noël, on est allé en Catalogne, à Barcelone. On a visité le musée Dali. Donc c'est souvent quand on part. Dans le secteur, on a déjà fait beaucoup de choses. Mais si au MAC [au musée d'art contemporain de Lyon], y'a une exposition, souvent on les inscrit à un atelier visite pour pouvoir visiter de notre côté, nous aussi. Le musée archéologique de Vienne, généralement on y va tous les ans. Ils font un atelier. Là, je vais les inscrire à un stage d'archéologie. Bon, on a déjà ciblé beaucoup de choses dans la région. Il nous reste encore quelques petites choses à faire, mais... [...] Ces vacances, par exemple, on a prévu d'aller à l'Abbaye d'Ambronay. Qu'est-ce qu'on a d'autre de prévu ? Vincent a un exposé sur les ponts. Donc on va aller photographier les différents ponts lyonnais. C'est pas vraiment une visite, mais bon... Mais du coup, il va falloir faire une recherche dessus aussi. Mais, bon, voilà. Et puis j'ai des amis qui sont très, très branchés là-dessus aussi, et on doit faire des sorties la semaine prochaine. Et il a le fameux stage de robotique. Ces vacances sont des vacances plus reposantes, mais c'est vrai que, généralement, quand on part, on visite. Les prochaines vacances, c'est Florence. On va faire des musées. [Rires] [...] Alors, quand ils étaient petits, ils étaient plus là-dedans. Maintenant, ça leur pèse plus. C'est-à-dire qu'eux, quand on est quelque part, ils resteraient plus pour faire de la plage, de la piscine. Ils le subissent plus. Mais nous c'est notre principe de vie, on n'aime pas faire juste plage ou piscine donc voilà. [Rires] Donc on fait des compromis. On va faire un planning pour dire qu'il va y avoir des moments de plages, et qu'il va y avoir des moments de visites.*

Enquêtrice. *Et est-ce qu'ils participent aux choix et à l'organisation des visites ?*

Mme Vettard. *On leur propose des choses, ouais, mais pas toujours. Si on va visiter Florence cet été il va forcément y avoir des visites que je veux voir et qui leur correspondront peut-être pas, mais tant pis. Ils vont des fois être obligés et ils n'en retireront peut-être pas grand-chose, mais tant pis ! [Rires]*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Enquêtrice. *Vos dernières vacances... Vous pouvez me les raconter ?*

Mme Gréaux. *Périple.*

Mme Chaize. [En riant] *On a exagéré là. On a fait un mois de vacances cet été. Alors que déjà en avril, on a fait Paris.*

M. Gréaux. *Qu'est-ce qu'on a fait ? On a fait des musées là-bas.*

Mme Chaize. *Oui, on a fait le musée de la Science, on a fait la Géode. On a fait le musée D'Orsay. Et d'autre, je sais plus. Et cet été, en fait, j'avais le baptême d'un de mes neveux en Normandie. Et en même temps on est allé à l'île de Ré. Donc en fait on a fait l'île de Ré où on a fait de la plage, du sport et des activités culturelles. On a visité des salières, visité euh... Ils ont fait une activité. Ils ont fait la pêche à l'étoile de mer, les oursins. Ça, ils ont adoré avec la dame.*

M. Gréaux. *On a visité un phare.*

Mme Chaize. *Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? On a essayé de mixer entre le sport, la plage et puis les visites et puis la détente. Et après, du coup, il fallait qu'on aille de l'île de Ré à la Normandie. On avait une semaine de battement. On a fait des étapes toutes les nuits, de ville en ville. Et on a fait... [Rires] Là, c'est moi qui ai fait le programme. On a fait un peu de château*

de la Loire, Bayeux, un peu les plages de Normandie. Et le Futuroscope, on a fait le Futuroscope.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CMI, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me raconter vos dernières vacances ?*

Mme Riva. *Alors l'été dernier nous sommes allés camper. Ce qui était... [Rires de M. Riva] Ils ont réussi à me faire camper. Et donc on a fait un petit périple visite parce qu'elles commencent à être assez grandes pour supporter. Avant Aurélie avait plus de mal avec les visites. En particulier guidées. Donc on faisait pas trop. Et là on était à Baumes, visiter les hospices. Après on est montée à Alésia.*

M. Riva. *C'était super ces visites avec les casques parce qu'on peut repartir en arrière, aller en avant, choisir le numéro. Donc on a fait tout à l'envers c'était bien.*

Mme Riva. *Après on est allé à Guédelon, après Alésia. Vous connaissez Guédelon ? C'est un château fort en construction avec les techniques d'antan. Ils sont en train de le construire. Du coup ils en ont fait un site. Les touristes viennent pour visiter et ça leur fait de l'argent pour construire le château.*

M. Riva. *Là le château fort, ils ont prévu 25 ans. Ils vont très lentement pour que les gens aient le temps de le visiter, de revenir.*

Mme Riva. *Voilà. Et on est allé à un son et lumière un soir. Et on a visité une grotte en revenant. Voilà c'était nos dernières vacances. Donc on en profite pour avoir des activités plus culturelles.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CMI, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Dans toutes les familles d'EIP on retrouve cette caractéristique importante du *mode scolaire de socialisation* qu'est la *prise en charge à chaque instant des enfants par et dans des activités structurées*⁶. Seuls les parents situés plutôt du côté du pôle économique de l'espace social apparaissent toutefois *consciemment et intentionnellement* chercher à ce que leurs enfants aient *peu, voire pas de moments libres non réglés*.

3. Précocité et radicalité de l'encadrement direct et systématique des enfants

Dans les familles étudiées dans ce chapitre, comme dans d'autres familles technocrates ou techniciennes, « une myriade de décisions » permet ainsi aux parents de *contrôler chaque aspect et moment de la vie de leurs enfants*⁷. Les parents partagent le but de « restreindre l'univers des choix » de leurs enfants pour qu'ils « ne dévient pas fortement par rapport (à leurs) projets parentaux⁸ ». Mais aussi pour éviter de leur imposer leur choix de manière trop visible. Comme l'écrit Agnès van Zanten, sélectionner attentivement les pairs, mais aussi les adultes avec qui entreront en contact leurs enfants et les cadres dans lesquels ils évoluent leur permet

⁶ Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.*

⁷ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures », *op. cit.* p. 82.

⁸ *Ibid.*, p. 81.

en effet souvent (par la suite) de déléguer à ces derniers les pratiques de contrôle⁹. Éprouvant de vives incertitudes éducatives, les parents d'EIP de la (petite) bourgeoisie économique apparaissent toutefois se distinguer par la *précocité* et la *radicalité* de leur encadrement *direct et systématique* de leurs enfants. Ainsi, s'ils étendent leur contrôle aux moments où leurs enfants ne sont pas avec eux, ils évitent toutefois le plus possible cette situation. C'est dans les familles d'EIP technocrates ou techniciennes que l'on retrouve en effet le plus de mères ayant choisi d'aménager leur temps de travail, de travailler à la maison voire d'arrêter de travailler un temps pour pouvoir rester fortement présentes à la maison auprès de leurs enfants. Plusieurs d'entre elles « *reconnaissent* » d'ailleurs pendant les entretiens être fortement *derrière* leurs enfants ou être « *très dirigistes* », « *autoritaires* ». Au point où cela a été jugé « *problématique* » par les psychologues consultés. Nous avons notamment vu au chapitre 5 comment la psychologue ayant suivi Baptiste a aussi aidé Mme Vettard à laisser davantage de liberté à son fils dans le choix de ses activités extrascolaires :

Enquêtrice. *Durant sa psychothérapie, sur quoi la psychologue faisait travailler Baptiste ?*

Mme Vettard. [...] *De manière générale, elle l'a un peu aidé à trouver du positif dans les choses, à essayer d'aller de l'avant, d'essayer des nouvelles choses, et cetera. Mais je pense aussi qu'elle nous a aidés à avancer. Même moi. Dans le sens où, effectivement, j'ai peut-être appris à écouter un petit peu plus mon fils, essayer de... De plus, le traiter comme un individu que comme un membre... Enfin, quand on gère une famille, on gère un groupe. On a tendance à vouloir que tout le monde aille au même rythme, s'intéresse aux mêmes choses. Et en fait, non. J'ai appris à différencier entre mes deux enfants. Mais je crois que c'était une grosse volonté de Baptiste, qui ne voulait pas être comparé à son frère. Donc par exemple, ils faisaient tous les deux du piano. Baptiste n'avancait pas du tout dans l'apprentissage du piano et très clairement, je pense qu'il signifiait depuis quelque temps que ce n'était pas son truc. Autant son frère excelle et lui, non. Et donc on a... J'ai pu entendre que voilà... qu'on peut arrêter le piano. Ça peut paraître tout bête ça, mais c'est vrai que, finalement, certaines choses qui peuvent paraître si évidentes, on a besoin de travail des fois, pour les entendre. Même par rapport au sport, c'est vrai que, jusqu'à présent, on était très orienté sur les activités nautiques. Mon mari, Vincent et moi-même, on faisait de la plongée. On aurait tant voulu que Baptiste aussi. Et bah, y'a pas moyen. Donc ça aussi, il a fallu l'entendre et accepter que lui, il était pas du tout... Il s'est orienté sur un sport qui, qui est pas du tout dans notre domaine au départ, qui n'intéressait personne dans la famille, et c'est son truc à lui, et voilà, quoi.*

Enquêtrice. *Qui est ?*

Mme Vettard. *L'équitation.*

Enquêtrice. *Donc à partir de ce moment-là, vous avez permis à Baptiste de changer d'activité ?*

Mme Vettard. *Eh ben, depuis la rentrée de septembre oui. Déjà cet été, on a essayé de différencier un petit peu, de bien prendre en compte les envies de chacun. C'était pas dans ma philosophie des choses, parce que j'aurais aimé qu'on fasse des choses en famille. Leur papa travaille beaucoup donc quand on est en vacances, j'aimerais bien qu'on ne fasse pas des choses différentes. Mais bon...*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

⁹ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures », *op. cit.*, p. 81.

Mme Riva. *On veut quand même qu'elles aient une alimentation équilibrée. Là, à midi, elles ont mangé du flan de courge... Elles étaient vraiment pas ravies. Mais bon y'a les crêpes ce soir ! [...]* Après ce qu'on peut essayer de faire c'est... Alors là, il a fallu que j'apprenne moi à faire ça... Moi aussi je me suis fait aider. Mais ça, elles le savent pas les enfants. C'est pour ça qu'on n'en a pas parlé tout à l'heure. Enfin bref, ce que j'essaie de faire c'est plus être dans la notion de plaisir parce que j'ai trop tendance à être dans le « il faut » et donc voilà.

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Selon Wilfried Ligner, les professions médicales et libérales, les chefs d'entreprise et les cadres ont le plus de chances de conduire leurs enfants chez un psychologue afin d'établir leur « précocité », puisqu'ils ont, en lien avec la particularité de leur métier, le plus de probabilités soit d'avoir connaissance de la figure de l'EIP, soit d'être familiers et de donner du crédit aux évaluations de type psychométrique, soit d'analyser des situations sociales et des capacités individuelles en termes psychologiques et d'être réceptifs aux certifications des compétences alternatives à celles de l'école, dominante dans notre société¹⁰. Les parents en ascension sociale ou membres des fractions économiques des classes moyennes et favorisées sont ceux qui (de manière plus générale) s'investissent le plus dans la catégorie du HPI également puisqu'ils sont ceux qui ont le plus besoin de légitimer l'*emprise* qu'ils exercent sur leurs enfants par cette figure de l'enfant « surdoué » « plus vulnérable » que les autres. Avec leur *contrôle direct et systématique*, ils transgressent en effet plus que tous les autres parents de « surdoués » ce que Sandrine Garcia nomme la norme de non-empiétement sur le territoire professionnel des enseignants et de l'école. Mais aussi la valeur éducative de l'épanouissement¹¹. Ils ont d'ailleurs bien conscience (à défaut de l'avoir intériorisée et de la respecter strictement) de cette norme éducative dominante aujourd'hui selon laquelle les parents ne devraient pas chercher à connaître et à contrôler chaque aspect de la vie de leurs enfants mais leur laisser leur « vie privée » et leur « autonomie », ne devraient pas imposer leur volonté à leurs enfants mais, au contraire, respecter leurs désirs ou leurs goûts afin de leur laisser exprimer et développer leur « personnalité propre (et innée) ». C'est pourquoi, comme en témoignent les précédents extraits d'entretiens, quand ils évoquent pendant l'entretien la *forte emprise* qu'ils exercent sur la vie culturelle de leurs enfants, ils le font sous le registre de la confession, en la regrettant, en disant que c'est un trait de leur éducation qu'ils essaient de changer. C'est pourquoi ils effectuent des efforts discursifs pendant l'entretien pour tenter de prouver qu'ils respectent malgré tout dans une certaine mesure cette norme, en insistant par exemple sur le fait que s'ils contraignent leurs enfants à s'inscrire dans des activités extrascolaires, ils leur laissent choisir les activités qu'ils veulent pratiquer ou que s'ils obligent leurs enfants à suivre une activité en particulier, ils leur laissent choisir leurs autres activités extrascolaires.

¹⁰ Wilfried Ligner, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 168.

¹¹ Sandrine Garcia, *Le Goût de l'effort*, op. cit.

II. Rentabiliser le temps de l'enfance

1. Chasser toute forme d'improductivité

Dans les familles d'EIP de la (petite) bourgeoisie économique, le contrôle direct et systématique qui s'exerce sur les enfants passe ainsi notamment au travers de l'*occupation permanente de ces derniers par des activités réglées et minutieusement sélectionnées*. Il apparaît dès lors lié à un fort souci que ceux-ci ne restent pas *oisifs ou improductifs*, « à ne rien faire » ou « apprendre ». Les parents techniciens ou technocrates sont en effet les seuls de la population d'enquête à se plaindre que les programmes scolaires soient conçus, au moins au primaire, de sorte que certains éléments soient repris d'une année sur l'autre. Ils sont également les seuls qui ne supportent pas que leurs enfants restent à « végéter » dans des niveaux scolaires ou même dans des activités extrascolaires « qu'ils maîtrisent déjà » et qui ne leur « apportent » « rien » ou « pas grand-chose » et à se mobiliser pour changer cela. Lorsque le personnel de crèche dit à M. Legrand et Mme Duval que Corenthin allait « *s'ennuyer* » s'il rempilait pour une nouvelle année de crèche, ils se mobilisent fortement pour que leur fils entre à l'école. Devant le refus de l'école publique de prendre leur fils qui n'avait pas 3 ans, ils décident de l'inscrire dans une école privée. L'animatrice de l'activité d'éveil à la danse que suivait Maël ayant conseillé à M. Gréaux et Mme Chaize de ne pas réinscrire leur fils une troisième année, argumentant qu'« *il connaît tous les pas* », « *il capte tout de suite. Dès qu'on lui montre une fois, il a compris* », ceux-ci ont tenté d'inscrire leur fils dans le même cours de danse classique que sa sœur aînée. Ils ont alors été déçus que cela leur ait été refusé au motif que Maël « *est encore trop petit* » et que « *ça allait être mauvais pour lui au niveau des ligaments* », « *de l'ossature* ». Ce dernier ayant montré des signes d'« ennui » dans son cours de violon qui repose sur une méthode d'apprentissage par répétitions, Mme Chaize est également intervenue auprès de l'enseignante à la fin d'une séance pour demander s'il était possible d'accélérer le cours :

Mme Chaize. *Et en fait, l'année dernière, il a fait un peu de violon. Et il a dit « Oh, je veux faire ça ! » Du coup, je l'ai inscrit au violon. Il faut aller au violon avec lui.*

Enquêtrice. *Il fait déjà du solfège, du coup ?*

Mme Chaize. *Non. C'est la méthode Suzuki où c'est beaucoup de la répétition. [Rires] Et d'ailleurs au bout d'un moment...*

M. Gréaux. [Rires] *C'est pour ça qu'on s'en sort pas.*

Mme Chaize. [...] *Alors, on a cours collectif et cours individuels. Et c'est pas avec la même prof. Et, du coup, il a commencé à se moquer de la prof du cours collectif. C'est-à-dire qu'un jour il s'est mis à la regarder comme un autiste ! [Rires] Pendant des minutes, il regardait comme ça. Il m'a fait honte ! [Rires] Et elle avait beau lui parler, il écoutait pas. Alors je lui ai dit « Mais pourquoi tu fais ça ? », « Bah je m'ennuie, ça répète tout le temps ! C'est toujours les mêmes notes ! »*

M. Gréaux. *Et on voit bien dans les documents de l'ANPEIP que un loisir doit toujours rester un loisir. C'est pas pour le replonger dans l'école, dans une situation de rabâchage et tout ça.*

Mme Chaize. *Donc je lui ai dit « Écoute le cours d'après, je lui demanderais qu'on avance un peu plus ». Voir d'autres choses, quoi, pas toujours répéter les mêmes choses. Il dit « D'accord ». Et puis bon, le cours d'après je voyais que le cours commençait un petit peu à avancer. Mais lui il s'arrête et il dit « Bon alors, maman, tu lui dis ? » [Rires] « Bon, on trouve que c'est un peu lent, c'est un peu toujours la même chose ! ». Donc elle a dit « Bah oui, mais il*

faut que ce soit bien fait ! » Mais je pense qu'il le faisait bien au début, mais vu que ça répétait toujours, après il se forçait plus, il faisait le minimum, et donc c'était pas beau. Elle disait « Non, mais il faut que ça soit bien fait pour qu'après on passe à la suite ». Mais c'est vrai que dès que ça répète... Mais je le comprends, quoi, même moi j'en pouvais plus ! [Rires]

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Voulant *chasser* toute forme d'*improductivité* à l'école, mais aussi en dehors, les parents des « surdoués » des fractions économiques des classes moyennes et favorisées sont les seuls à rechercher à ce que leurs enfants demeurent *sans cesse pris dans des activités rentables* notamment pour leur scolarité. Nous l'avons vu, ils constituent ceux qui proposent le plus fréquemment à leurs enfants des activités sportives et culturelles qu'ils jugent indispensables à l'épanouissement, au « bon » développement ou à la « réussite » scolaire de leurs enfants. Plus que tous les autres parents, ils sont prêts à réaliser en famille des activités qu'ils n'affectionnent pas, mais qu'ils savent « bonnes » pour le développement ou la scolarité de leurs enfants. À l'instar de M. Renaud et Mme Besson, M. et Mme Lacroix ou M. et Mme Rodrigues, M. et Mme Vettard se décrivent comme « peu sportifs ». Contrairement aux premiers, ils « se forcent » toutefois à effectuer des activités physiques individuellement de façon hebdomadaire en club et association et en famille le week-end et pendant les vacances.

Enquêtrice. Du coup, les activités qu'ils font sont obligatoires ?

Mme Vettard. Alors dans les activités hebdomadaires, pour moi, le sport c'est obligatoire. Parce que, déjà, j'ai pas des enfants très sportifs et je pense que... Et mon mari et moi, nous ne sommes pas non plus très sportifs donc euh... Si on ne fait pas... Si on n'impose pas quelque chose de régulier, bah voilà le sport sera pas fait. Et je pense qu'il faut aussi développer ce côté-là.

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Les parents techniciens ou technocrates vont également davantage que les autres parents se rendre dans des lieux culturels adaptés à l'âge de leurs enfants ou qui entretiennent un lien direct avec ce qu'ils sont en train de faire ou d'apprendre à l'école sur le moment. Quand ils effectuent des sorties culturelles et cultivées en famille, plus que tous les autres ils aiment aussi suivre une visite guidée, prendre un audio guide à leurs enfants, ou encore les inscrire à des ateliers pédagogiques.

Mme Chaize. C'est plus moi qui m'informe... Dernièrement on a fait le planétarium. Ouf d'Astro. C'est des chercheurs qui expliquaient leurs recherches. C'était super.

M. Gréaux. On va plus faire en fonction de leur goût, maintenant. On va cibler un petit peu. On va faire l'Atelier Monnaie...

Mme Chaize. Ça c'est eux qu'ils l'ont demandé. Au musée des Beaux-arts, y'avait tout le programme. Et quand ils ont vu qu'il y avait un truc sur la monnaie... Parce qu'une fois, je les ai emmenés au Musée des Beaux-Arts et j'arrivais plus à les faire sortir de la salle de la monnaie. [Rires] « Bon allez ! C'est bon ! » [Rires] Ils m'ont saoulée, là. [Rires]

M. Gréaux. Oui, y'a des sujets qui vont pas forcément nous intéresser et que eux, si.

Mme Chaize. Donc là, comme y'a un truc sur les monnaies, je vais y aller.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Les parents techniciens ou technocrates représentent également ceux de notre population d'enquête qui astreignent le plus leurs enfants à s'inscrire à au moins une activité artistique et au moins une activité sportive. Ils sont également ceux qui proposent le plus des activités extrascolaires à leurs enfants qui à leurs yeux leur permettent de combler leurs lacunes ou défauts ou d'acquérir des qualités, des dispositions des compétences et des connaissances bien particulières qu'ils veulent voir chez leurs enfants. Dès l'école primaire, Mme Vettard a inscrit Vincent au violoncelle, piano, judo et à la plongée pour travailler sa psychomotricité en lieu et place de séances chez un psychomotricien. Les enseignants de Fanny se plaignant fréquemment qu'elle ne « *participe pas assez en classe* », M. et Mme Riva l'ont inscrite au théâtre, mais aussi au poney, Mme Riva ayant entendu que « *ça redonnait confiance d'être avec un animal* ». Ils l'ont également incité à poursuivre l'aïkido dont ils estimaient avoir également une incidence positive sur son image de soi. M. Hautot et Mme Relave ont inscrit leur fille Maya à un atelier d'anglais pour bébé, puis, dès son entrée en maternelle, dans une école bilingue anglais-français Montessori et lui achètent des livres en anglais parce qu'ils « *adorent les langues* » (Mme Relave a appris à l'école le russe, le danois, l'allemand et l'anglais), parce qu'ils aiment voyager et que « *quand on voyage, l'anglais est très utile* », mais aussi et peut être surtout parce qu'ils habitent à la frontière suisse et estiment que « *pour travailler dans la région, vaut mieux parler anglais et même allemand* » alors qu'ils sont convaincus que « *plus on apprend tôt les langues, plus les connexions se font et c'est plus facile* » et que l'on n'apprend pas correctement les langues dans le système classique ordinaire. Comme le montrent Joël Laillier, Olivier Vanhée, Christine Mennesson et Emmanuel Zolesio, les familles en ascension sociale où les parents occupent des professions à fort capital scolaire de nature scientifique et technique (ingénieurs, médecins, etc.), sont « *éloignées d'un usage de la culture à des fins d'épanouissement, propres aux fractions culturelles et à la bourgeoisie établie* ». Dans ces familles technocrates ou techniciennes, « *la culture y est davantage considérée comme un loisir, permettant de se détendre* ». Moins familiers que les familles appartenant au pôle culturel des classes moyennes et favorisées avec la culture artistique et littéraire la plus classique, ils peuvent dès lors davantage mettre à distance certaines formes de culture les plus distinctives qu'ils peuvent avoir du mal à considérer comme « *amusantes* ». Par ailleurs, à la différence des familles médiatrices ou intellectuelles, les familles techniciennes ou technocrates entretiennent « *un rapport plus instrumental à la culture, visant la rentabilité scolaire et sociale des apprentissages culturels* »¹². Dans les familles étudiées dans ce chapitre, les parents, qui éprouvent de la *défi*ance et de la *méfi*ance envers le système scolaire, tout en étant en proie à de *vives incertitudes éducatives*, en étant très ambitieux et en s'informant beaucoup sur l'éducation des enfants, semblent dès lors plus enclins que tous les autres parents « *surdoués* », mais aussi probablement de leur fraction de classe sociale, à *instrumentaliser* les loisirs culturels familiaux et de leurs enfants. C'est d'ailleurs pourquoi nous constatons, tout comme les chercheurs cités ci-dessus, qu'ils sont très soucieux que leurs enfants acquièrent au travers

¹² Joël Laillier et al., « *Sous les loisirs, la classe* », *op. cit.*, p. 1101.

de leurs activités de loisir des compétences et connaissances en mathématiques et en calcul et le goût des choses scientifiques, le goût de comprendre et de résoudre des problèmes logiques. Mais qu'ils ne portent toutefois pas une attention exclusive à la « culture scientifique » et ne mettent jamais totalement à distance la culture artistique, littéraire, historique, etc. plus classique. Le fait que souvent ils exercent des professions et ont réalisé des études dans des filières scientifiques et techniques les incite à accorder une grande importance à une culture scientifique de plus en plus valorisée dans le système scolaire. Mais leur rapport instrumental à la culture les rend en même temps soucieux que les activités extrascolaires de leurs enfants représentent pour eux l'occasion d'une formation culturelle la plus exhaustive possible et de l'acquisition d'une culture artistique, littéraire, historique, etc. dont ils ont bien conscience qu'elle demeure importante pour la « réussite » scolaire.

Tous les enfants « surdoués » sont pris dans *un régime culturel intensif*. Toutefois, seul dans ce sous-mode de socialisation dans les familles d'EIP ce *continuum éducatif* dans lequel sont plongés les enfants découle d'une volonté et d'une recherche parentale (plus ou moins) consciente et intentionnelle, de *rentabiliser* le temps des enfants. Les parents techniciens ou technocrates constituent ceux de la population d'enquête qui font le plus en sorte qu'absolument chaque moment de vie de leurs enfants puisse représenter l'occasion pour ces derniers de stimuler leurs compétences ou connaissances. Paul « *aim[ant] beaucoup les pays, la géographie* » et passant « *des grands moments dans les toilettes* », M. et Mme Maconnet ont ainsi décidé d'installer dans ces dernières une carte de monde, se disant « *comme ça il en profite pour regarder ses pays !* » Comme nous l'avons vu au chapitre 8, Paul ayant des difficultés à se faire des amis, M. et Mme Maconnet ont par ailleurs « *accepté* » de lui acheter des cartes Pokémon très populaires dans sa cour de récréation, où les enfants s'en font l'échange. Le goût ou du moins intérêt pour les activités ludo-éducatives de M. Maconnet l'ont alors conduit à s'intéresser à ce jeu de cartes, à puis à en apprendre les règles à son fils. Transformant au passage auprès de son fils ce jeu de cartes qui n'était pas particulièrement éducatif compte tenu de la manière dont il y jouait avec ses camarades de classe, en un jeu de stratégie. Ce qui a eu pour effet, explique Mme Maconnet, d'exclure encore davantage Paul qui rentrait de l'école se plaignant « *Ouais, mais les copains ils comprennent rien et ils savent pas y jouer !* ». Les parents d'EIP situés plutôt du côté du pôle économique de l'espace social représentent ceux qui ont le plus souci de s'emparer d'absolument la moindre occasion pour « stimuler » de leurs enfants. Mme Belloua profite pendant l'entretien que Romane explique avoir regardé une émission sur le 8 mai, pour lui demander ce que représente cette date, puis lui demander l'année de la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cette dernière se trompant, elle en profite pour la corriger. Nous avons pu assister à plusieurs échanges de cette nature entre parents et enfants au cours des entretiens. M. et Mme Riva profitent par exemple que soit prononcé pendant l'entretien un mot de vocabulaire « complexe » pour interroger leurs filles sur leur connaissance du mot ou pour leur en donner la signification...

Enquêtrice. *Donc vous êtes vigilants quand même à la manière dont elles écrivent même en dehors des devoirs...*

Mme Riva. *Bah c'est le réflexe quand même. En plus moi je suis une tare en orthographe. Et moi ça m'a handicapée. Et j'ai pas envie que mes gamines elles aient le même problème, quoi ! Fanny, elle l'a pas, mais Aurélie un petit peu.*

M. Riva. [À Fanny] *Une tare tu sais ce que c'est ?*

Fanny. *Bah connaissant ma mère, ça doit être nulle.* [Rires]

M. Riva. *Une tare en fait ça a plusieurs sens. Normalement c'est ce qui va faire le poids. Mais y'a une autre définition c'est gros boulet.* [Rires]

Fanny. [Rires] *D'accord !*

[...]

Mme Riva. *Elles ont marché à 15 mois toutes les deux et elles ont jamais fait de quatre-patte. Et de ce que j'ai pu lire c'est assez fréquent que les enfants précoces ne fassent jamais de quatre-patte. Après ça reste des généralités, hein. Nous on avait mis ça sur le compte du fait qu'elle avait des soucis de fermeture d'œsophage...* [À Fanny] *tu sais ce que c'est, c'est bon l'œsophage ? Tu as appris ta leçon de cette semaine ?*

Fanny. *Oui.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

M. et Mme Riva profitent également d'une balade en forêt ou à la campagne pour faire du Géocaching, une « *chasse au trésor* », « *organisée mondialement* » où il faut retrouver des « *petits trésors* ». Ils équipent leurs filles d'un GPS et d'un vidéo guidage pour qu'elles puissent elles-mêmes retrouver les caches dont les coordonnées sont disponibles sur Internet, non seulement parce que cela donne à leurs filles l'envie de marcher dehors, mais surtout parce qu'ils estiment « *que c'est pas mal au niveau des repères dans l'espace, machin* ». Mme Riva a profité que sa jument soit blessée pour montrer comment la soigner à sa fille Maya, puis des questions de cette dernière pour effectuer des recherches sur Internet avec elle sur le système lymphatique du cheval. Les parents d'enfants « à haut potentiel » de la (petite) bourgeoisie économique sont également les seuls qui ont le souci de transformer absolument toute activité ou moment qui n'a pas d'intérêt éducatif en une activité ou un moment éducatif. M. Riva et Gréaux expliquent ainsi comment ils changent parfois les règles des jeux auxquels ils jouent avec leurs enfants afin d'en augmenter la dimension éducative.

Enquêtrice. *Les jeux doivent avoir un aspect éducatif pour vous ?*

Mme Riva. *Oui, oui. Presque tout.*

M. Riva. *Même si un jeu n'a pas une prétention éducative, on a vite fait d'y jouer de manière à ce que ça soit constructif.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Dans les familles d'EIP techniciennes ou technocrates tous les loisirs *peuvent* être, mais surtout *doivent* être et *sont* donc support à éducation. Ce n'est ainsi pas seulement le temps et les activités de leurs enfants que les parents cherchent à *rentabiliser*. C'est aussi leurs pratiques éducatives.

2. De fortes dispositions à l'égard de la figure du « surdoué » qui a « besoin d'être en permanence stimulé » et « s'ennuie vite »

Le souci des parents situés du côté du pôle économique de l'espace social de *rentabiliser* le temps de leurs enfants les rend dès lors particulièrement enclins à reconnaître ces derniers dans cette figure de l'EIP, qui a « soif » de connaissances et d'activités intellectuelles et culturelles et qui a « besoin » d'être « en permanence stimulé » pour être « bien dans sa peau », « heureux », « épanoui »... Plus que tous les autres parents, ils reprennent ces termes pour décrire leurs enfants.

Mme Prévost. *Justine lisait beaucoup. Il fallait qu'elle soit tout le temps occupée en fait. Et depuis toute petite. Il fallait tout le temps qu'elle fasse un truc. C'est pas une enfant qui peut se poser à rêvasser. Jusqu'à 7-8 ans, elle pouvait pas. Maintenant plus. Mais elle le fait en lisant ou en écrivant. Elle le fait pas étant posée à jouer avec une poupée. Pour jouer, il fallait l'accompagner. C'est pas une fille qui joue toute seule. Elle a quasiment jamais joué toute seule.*
(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Éva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Mme Duval. *Le désavantage de la précocité c'est cette boulimie. C'est qu'il est tout le temps en attente de quelque chose. Mais à des moments, on peut pas toujours être là pour remplir quoi !*

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Depuis qu'elle sait son fils HPI, Mme Rabelin est convaincue que si Maxence était un enfant « difficile » bébé et tout jeune enfant, s'il lui donnait « le sentiment d'avoir un adolescent à la maison », « d'être en colère perpétuelle », « toujours dans le conflit » avec elle, mais aussi avec les autres enfants, s'« il tapait, avait du mal à se faire des amis », c'est à cause de « sa soif d'apprendre qui n'était pas satisfaite ». Elle est également convaincue que s'il est encore parfois « un peu difficile à la maison » (« un peu agité », « pénible » et « agressif verbalement avec elle ») et à l'école (il bavarde en classe), puisqu'il continue encore parfois de s'« ennuyer en classe » (malgré son récent saut du CP). Le souci des parents technocrates ou techniciens de *rentabiliser* le temps de leurs enfants les rendent également particulièrement réceptifs à cette figure de l'enfant « surdoué » qui « s'ennuie vite » devant des activités ou des programmes scolaires qui ne sont pas suffisamment *stimulants* pour eux et leurs capacités « au-dessus de la norme » et comme risquant des difficultés à cause de cet « ennui ». Cela les rend plus enclins que tous les autres parents à conclure et à s'inquiéter que leurs enfants « s'ennuient » en classe (ou en dehors). Alors que Maryam débute la petite section de maternelle, Mme Zérouala décide de lui faire passer un test d'« intelligence » dans un cabinet de psychologue privé. Elle souhaite « comprendre un peu mieux » sa fille qui fait des crises à la maison (« Elle prenait la mouche pour des choses que je comprenais pas du tout. [...] A deux ans, elle m'a fait une crise d'opposition, mais quelque chose de terrible quoi... [...] Elle refusait tout en bloc, mais sans cesse, sans cesse, sans cesse. Et parfois il fallait même que je la contienne physiquement parce qu'elle se mettait dans des états pas possibles. Elle hurlait. [...] Elle faisait des crises de nerfs. »). La psychologue ayant soumis le test de QI à Maryam la déclare « intellectuellement précoce » et explique que si cette dernière fait des crises c'est parce qu'elle

s'« ennue » à l'école. Mme Zérouala et son mari adhèrent immédiatement et totalement à cette explication. Ils n'auront de cesse à partir de ce moment-là d'interpréter divers problèmes rencontrés par Maryam comme preuve de son « ennui » en classe, voyant des signes de son « ennui » partout, tout le temps, y compris parfois dans des éléments contradictoires.

Mme Zérouala. *On sait qu'elle s'ennue à l'école au bout de 3-4 mois. On sait qu'elle a assimilé... Elle nous a fait ça tout le temps. On se disait « Ah y'est c'est reparti ! » Dès qu'elle commençait à partir un peu en vrille...*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Ainsi, selon eux, si Maryam se met à se plaindre de l'école dès la petite section de maternelle, ce n'est pas en raison de ses difficultés à se faire des copains et copines, mais uniquement en raison d'un programme scolaire pas suffisamment intéressant et difficile pour elle.

Mme Zérouala. *Petite section elle voulait plus aller à l'école. Dès le mois de décembre, elle en avait ras le bol. Elle me faisait des crises. Je devais l'amener en la traînant. Elle était sur le parking à se rouler par terre. Affreux ! Ç'a été l'horreur. [...] Elle me dit « C'est nul », « On n'a rien fait », « On n'a rien fait ». [...] [La petite section] c'était pour les bébés. En plus la maîtresse elle était au ras des pâquerettes du programme donc elle leur faisait patouiller la semoule, la farine... Voyez ! C'est les traits droits à l'intérieur des trucs de gâteaux... Elle décollait pas du programme. Elle enrichissait pas du tout. Et pff... C'était, voilà ! Elle apprenait rien quoi ! Elle apprenait rien. Elle s'ennuyait... Et puis alors clairement, hein ! Elle le disait qu'elle voulait pas y aller, que c'était nul. « C'est trop nul l'école ». »*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, PS, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Mme Zérouala commence donc à apprendre à sa fille à lire à la maison. Elle se mobilise également très fortement pour faire *accélérer* sa scolarité. Dès les premières plaintes de Maryam formulée envers l'école, elle porte à sa maîtresse le courrier de la psychologue recommandant un saut de classe. N'obtenant pas satisfaction, elle réitère sa demande d'accélération du cursus, avec test de QI et courrier du psychologue à l'appui, en début de moyenne et de grande section de maternelle, toujours en vain. Lorsque Maryam est en milieu de grande section de maternelle, elle remarque que cette dernière a des brûlures aux doigts et aux mains à force de se les frotter sur ses vêtements. Voyant cela comme une nouvelle preuve de son « ennui », elle en « profite » pour mobiliser la psychomotricienne qui suit sa fille ainsi que la psychologue scolaire pour réclamer à nouveau un saut de classe. Forte de ces nouveaux soutiens, et d'un nouveau test d'« intelligence » réalisé par la psychologue scolaire, elle parvient enfin à obtenir, contre la volonté de l'équipe enseignante, que Maryam saute le CP l'année suivante. Quelques mois après, c'est le fait que Maryam, alors au CE1, se « lèche les mains en classe », et « mange ses vêtements », qui persuade M. et Mme Zérouala que leur fille s'« ennue » à nouveau. Mme Zérouala prend rendez-vous avec l'enseignante pour lui montrer ses résultats au test de QI (« *Je lui ai dit "Écoutez, c'est de l'anxiété". Parce que, oui, en maternelle, elle mangeait déjà ses vêtements jusque-là [indique le coude]. Donc c'est des signes*

que je connaissais chez elle. Et je lui ai dit “Ça doit être qu’elle s’ennuie. Y’a quelque chose qui cloche”. Elle me dit “Bah oui, en effet. Elle est boulimique. Elle est très rapide”, et cetera ». L’institutrice évoquant alors l’idée que Maryam saute une nouvelle classe, Mme Zérouala fait passer à sa fille, sur ses recommandations, un nouveau et donc troisième test d’« intelligence » chez un psychologue privé. Cette dernière recommandant plutôt un enrichissement du curriculum scolaire qu’un nouveau saut de classe (« *Scolairement parlant elle a tout pour sauter sa seconde classe. Mais la psychologue m’a mise en garde sur le fait que si elle saute une seconde classe, elle sortirait d’un bac à 14 ans et demi ou je ne sais quoi... Voilà. Elle m’a fait tout un schéma avec les différentes classes et différents âges pour que je me rende bien compte qu’elle rentrerait au collège à 8 ans et demi... Bon voilà... Elle m’a dit “Moi, pour mes filles je le ferais pas”. Après elle m’a dit “Réfléchissez bien”. »), Mme Zérouala tente d’obtenir de l’enseignante qu’elle donne du travail supplémentaire à Maryam. Elle n’obtient toutefois pas satisfaction, Maryam allant mieux selon son institutrice (« *Rien du tout ! Elle devait... Moi elle m’avait proposé, hein ! Il devait essayer de faire un décloisonnement en maths, et cetera pour la pousser un peu plus. Parce que la psychologue marquait bien “Pourquoi ne pas lui proposer de faire des exposés ? Enrichir un peu son programme ? »* ». Et le directeur m’avait même parlé de signer un PPRE. Mais y’a rien qui a été fait. »). M. et Mme Zérouala demeurent toutefois quant à eux persuadés que Maryam s’« ennue » toujours autant à l’école, puisqu’ils estiment qu’elle se met « à faire son travail à l’arrache » et devient désormais « pénible à la maison ». Pour eux, elle n’« ose » toutefois tout simplement plus le montrer, l’exprimer à son institutrice. Pourtant, ils expliquaient en premier lieu que si Maryam s’était d’abord mise à se lécher les mains, à manger ses vêtements en classe, c’était parce qu’elle voulait montrer à son institutrice et à elle seule son « ennui », parce qu’elle accorde une grande importance à ses enseignants, comme tous les enfants « précoces ». Soucieux de son « ennui » et du manque d’investissement scolaire qu’il peut susciter à long terme (« *Je pense qu’à terme, si on les entend pas, si on les écoute pas... Ils décrochent ! Carrément. Leurs capacités, elles sont squeezées et du coup ils peuvent complètement annihiler leurs capacités, quoi. Vraiment. Après c’est dommage.* »), Mme Zérouala essaie de contacter l’inspectrice quelque temps avant l’entretien pour savoir si le saut de classe évoqué plus tôt dans l’année scolaire par l’institutrice pourrait avoir lieu. Elle se met par ailleurs à lui donner du travail scolaire supplémentaire à la maison à l’aide de manuels scolaires.*

L’investissement *intensif* des parents techniciens ou technocrates dans la catégorisation de HPI ne tient pas seulement au fait que la figure de l’EIP qui « s’ennue facilement » et a « besoin d’être toujours occupé par des activités culturelles et intellectuelles stimulantes » fait écho à leur souci de *rentabiliser* la vie de leurs enfants. Il s’explique aussi et par le fait que cette catégorisation leur permet de légitimer et même d’accentuer le *contrôle fort, direct et systématique* qu’ils exercent sur leurs enfants afin qu’ils soient « en permanence stimulés » alors qu’ils sont ceux qui risquent le plus d’être socialement condamnés en passant pour des parents qui veulent « pousser leurs enfants » pour en faire des « singes savants ».

Enquêtrice. *Et en vous rendant chez la psychologue, vous aviez la précocité en tête ?*

Mme Prévost. *Oui. Pour voir si effectivement c'était pas quelque chose du genre... On savait qu'il fallait nourrir la bête à l'infini. Donc on s'est dit « La bête est peut-être curieuse... »*
[Rires]

M. Prévost. *Viscéralement curieuse.*

[...]

Enquêtrice. *La psychologue vous a fait d'autres recommandations ?*

Mme Prévost. *Non. Comme on était entre guillemets en moyen limité en Afrique. Parce qu'on peut pas tout faire. On avait d'une part une grande richesse avec toutes ces associations et d'une part des moyens limités. Donc on a fait avec les moyens du bord. C'est pour ça qu'elle a dévoré la bibliothèque. Et puis on a gonflé un maximum les activités. Pour remplir la bête. Nourrir la curiosité.*

M. Prévost. *La psychologue a dit que c'était bien de nourrir comme cela...*

Mme Prévost. *Oui, voilà que c'était bien d'entretenir un peu toute cette curiosité. Naturelle.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Éva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Les parents de la (petite) bourgeoisie économique représentent d'ailleurs les parents de « surdoués » qui vont le plus insister en entretien sur le fait qu'avec leur éducation enveloppante, ils ne font que s'« adapter » au caractère de leurs enfants (auquel ils ne seraient alors pour rien), mais encore qu'ils se sont mis à avoir une *forte emprise* sur eux qu'une fois qu'ils ont su pour leur « précocité intellectuelle » et se sont renseignés sur et « ont compris » ce qu'elle recouvrait.

Mme Chaize. *Du coup, ça nous fait trop d'activités extrascolaires la semaine. Mais c'est dur de... Et encore, on a dû trancher. Ils voulaient faire de l'escalade, ils ont pas pu... C'est pas nous qui les poussons à faire des activités !* [Rires] *Ils veulent.*

M. Gréaux. *Bah disons que quand on a appris la nouvelle, il fallait les nourrir. Et il fallait qu'on trouve des disciplines qui leur parlent, notamment la danse. On savait qu'on tapait juste.*

[...]

M. Gréaux. *Et nous, branle-bas de combat après le diagnostic. Parce que le psychologue nous donnait des directives, des jeux à acheter. Donc choses très dures des fois à trouver.*

Mme Chaize. *Et puis, le risque c'était que Maël aille en échec scolaire. Parce que, là, il y allait. À 5 ans, il allait directement à l'échec scolaire. Le fait de pas... Le fait de pas.... Comment ? De plus, vouloir rien faire, d'être démotivé. Et en fait, il allait perdre, il allait tout lâcher. Donc il nous a donné des jeux de manipulation.*

M. Gréaux. *On a essayé de trouver les cubes. Mais des cubes, comme il l'entendait, c'était introuvable. Beaucoup de jeux en bois allemand, des choses comme ça.*

Mme Chaize. *Voilà... Et puis y'avait aussi des choses sur les lettres, au niveau de la lecture.*

M. Gréaux. *On est encore là-dessus.*

Mme Chaize. *Et les sons, mais ça, c'est cette année. Et puis euh... Le nourrir ! Le nourrir, le nourrir, le nourrir. Je sais pas comment vous dire ?*

M. Gréaux. *De la connaissance. Et varier... Les musées, tout !*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Mme Maconnet. *Et c'est vrai que ça la psychologue nous avait dit... Elle avait vu dans les tests... Paul, vous lui demandez de faire un truc tout simple, en gros, il a faux. Vous passez à*

celui d'après toujours dans la même série, qui est super dur ou théoriquement il devrait échouer puisqu'il est pas capable de faire le premier, et ben là il a juste. Et elle disait « Si y'a pas un challenge, bah Paul ça l'intéresse pas. Il y trouve nul donc il fait pas ». Alors que si c'est difficile, là c'est intéressant et ça j'y fais. Donc ça on en a bien pris conscience. On a bien dit avec mon mari que c'est important qu'on le comprenne et qu'on essaie dans la mesure d'en tenir compte. On répond à sa demande. À l'école, ils font des additions, Paul fait des soustractions. De toute façon il les fait tout seul donc on le laisse faire. On lui dit pas « Non, tu ne sais pas faire », on lui dit « Fais tes soustractions et on regardera après ».

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

3. Redouter la lenteur et le retard

Les parents d'EIP appartenant aux *fractions économiques des classes moyennes et favorisées* se distinguent ainsi par la manière dont ils conçoivent l'enfance comme un temps *précieux* qu'il ne faut pas *gâcher*. Ces derniers s'inquiètent dès lors assez fortement que leurs enfants « *perdent leurs temps* » dans certaines activités non seulement parce que celles-ci ne seraient pas éducatives mais aussi en y étant pas suffisamment « *productifs* ». Ils se préoccupent en effet plus que tout autre du « manque de rapidité » ou des « lenteurs » de leurs enfants : lenteur à se mettre au travail, lenteur dans le travail et très souvent lenteur dans l'écriture.

M. Gréaux. Les devoirs, je vous le dis, c'est une plaie. En plus, on a des choses qui nous le montrent, ça pourrait être torché en un quart d'heure ! Et des fois, il faut aller dans une colère monstre. Comme j'vous dis, y'a ce temps de chauffe, ça, on sait pas encore le gérer.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Ils s'inquiètent également plus que tous les autres que leurs enfants « *perdent leur temps* » dans l'*échelle chronométrique* établie par les psychologues et l'école selon laquelle les enfants sont censés accéder à telle ou telle compétence ou connaissance à tel âge. Ils font en effet partie des parents qui s'inquiètent et tentent de remédier avec le plus d'*empressement* aux difficultés de leurs enfants afin que ceux-ci ne rencontrent aucun retard.

Leur crainte que leurs enfants soient *improductifs* ou « *en retard* » les conduit souvent à proposer à leurs enfants des jeux, des jouets et des activités pensés ou prévus pour enfants « plus âgés », mais aussi à anticiper les apprentissages scolaires.

Mme Chaize. Le samedi matin, il travaille parce qu'il travaille pas le lundi. Il faut bien compenser. Donc moi, le matin, on se lève tranquillement. On va au violon. Après, on va à la médiathèque. Après, on mange et on fait des courses et/ou les devoirs et/ou anniversaire et/ou une activité. Le papa il rentre vers 13 heures. Voilà. Ça dépend. Et le dimanche aussi, la famille ou une sortie.

M. Gréaux. Ça peut être un musée.

Enquêtrice. Justement, vous faites souvent ce genre de sorties culturelles ?

M. Gréaux. Ah, bah, c'est toujours... On a fait un branle-bas de combat. À la suite de cette

découverte, oui, on voulait vraiment les enrichir, les ouvrir sur différentes choses donc on en a mangé pas mal. C'était intéressant parce qu'il y a des musées qui ont des ateliers donc c'est super, c'est ludique.

Mme Chaize. Souvent c'était dur parce que Maël était trop petit pour les ateliers alors des fois ça passait...

M. Gréaux. On sortait les larmes : « il est précoce ».

Mme Chaize. Parce que c'est vrai qu'on s'est aperçu qu'il y avait des choses qui étaient pour les 4-5, c'était trop bébé pour lui. Donc il fallait... Lui, il peut avoir des activités de 8 ans, 7 ans y'a pas de problème. Pour ça, ça passe.

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CMI, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Dans ces familles, les pratiques de sur-scolarisation visant à anticiper les apprentissages scolaires découlent ainsi directement de ce souci de *rentabilité*. Craignant alors que leurs enfants soient *improductifs* ou « *en retard* », ils se trouvent ainsi à les mettre dans une situation où ils peuvent « *prendre de l'avance* » sur les autres enfants ou sur les normes scolaires. Ce qui, associé à tous leurs efforts pour *rentabiliser* chaque minute de vie de leurs enfants a de fortes chances de susciter chez leurs enfants une difficulté à supporter de ne pas être sans cesse occupés par des activités toujours plus « difficiles », plus prononcées que chez tous les autres EIP. Ils sont les parents qui insistent le plus pendant les entretiens sur le fait que leurs enfants « s'ennuient » en classe étant plus que tous les autres parents enclins à interpréter les comportements de leurs enfants comme une marque d'« ennui », à attacher de l'importance et à s'inquiéter que leurs enfants témoignent d'« ennui » en classe. Mais joue aussi sans doute le fait que leurs enfants sont ceux qui, dans la population d'EIP, sont les plus disposés à se plaindre de s'« ennuyer » en classe, mais aussi parfois à la maison. Légitimés en cela par leurs parents (et les psychologues) qui ne cessent de leur renvoyer une image d'eux-mêmes comme étant (par nature) « malheureux de ne pas être en permanence stimulés ».

III. Dominer le jeu de la compétition scolaire et sociale

1. Être les meilleurs, les premiers partout, tout le temps

Comme on l'a déjà vu, à l'école comme en psychométrie, la « rapidité » ou l'« avance » des enfants sont perçues comme signe d'« excellence », là où, symétriquement, la « lenteur » ou le « retard » sont interprétés comme un signe de « difficulté » ou d'« anormalité ». Dans cet idéal type, les parents se préoccupent que leurs enfants ne soient pas « en retard » au point de leur faire prendre de l'avance, s'ils exercent un *contrôle direct et systématique* sur leurs enfants afin de *rentabiliser* chaque moment de leur vie, puisqu'ils aspirent à ce que leurs enfants soient les meilleurs à l'école, mais aussi au-delà. Nous avons vu dans la première partie de thèse que tous les parents aspirent à une forme ou une autre d'« excellence » pour leurs enfants, par ambitions, mais aussi en raison de leurs vives inquiétudes éducatives. Les parents de la (petite) bourgeoisie économique se distinguent par leur désir de voir leurs enfants dominer le *jeu de la compétition scolaire* et, plus largement, sociale.

Ils font partie des parents qui surveillent le plus étroitement les résultats scolaires de leurs enfants. Contrairement aux parents intellectuels ou médiateurs, pas question pour eux de laisser leurs enfants avoir une « mauvaise » note. Ils punissent leurs enfants en cas de résultats scolaires « décevants », à l'image de Mme Prévost qui explique que « *la fois où [Justine] a commencé à avoir des 9 et des 6* », elle a « *tout de suite changé de ton !* » Ils prennent facilement rendez-vous avec les enseignants de leurs enfants pour savoir pourquoi leurs résultats ne sont pas à la hauteur de leurs attentes.

Enquêtrice. *Vous-même vous réagissez comment vis-à-vis de ces résultats scolaires ?*

Mme Rabelin. *Eh ben ça dépend, en fait. J'ai un exemple précis. Il a 9 sur 20 en histoire. Pourquoi il a eu 9 sur 20 en histoire ? Parce qu'il bavardait avec sa voisine et donc l'institut lui a retiré sa copie. Donc en fait il a eu les 9 premiers points qui correspondaient aux 9 premiers points sur lesquels il a répondu. Ça, ça m'a énervé ! Parce que, comme je lui ai dit, parce qu'on a corrigé, deux semaines après il se souvient encore de toutes les réponses. Je lui ai dit « c'est vraiment crétin d'avoir un 9 sur 20 pas parce qu'on sait pas, parce qu'on a pas compris, mais voilà... ». Donc en gros ça m'énerve qu'il ait des mauvaises notes parce qu'il écoutait pas, qu'il faisait autre chose, voilà, ou qu'il a pas travaillé. Quand il a une difficulté, bah c'est parce qu'il a une difficulté, voilà. [...] En fait les fois où il a des mauvaises notes c'est rarement parce qu'il a une difficulté. C'est beaucoup plus souvent parce qu'il est en train de bavarder avec le voisin. D'ailleurs c'est ce que me disait l'institut. Parce que je suis allée voir l'institut pour lui parler de ce 9 sur 20 parce que je voulais savoir quand même exactement l'histoire. Elle m'a dit « Non, mais de toute façon à chaque fois il est super content d'avoir une évaluation. Et comme c'est facile, à chaque fois il bavarde avec ses camarades. Alors, à chaque fois je suis obligée de... Je le réprimande. Cette fois-ci je lui ai enlevé sa copie ».*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

Justine. *Le prof de français de l'année dernière... Alors lui... Il était sympa avec Maman, mais avec moi c'était une autre histoire.*

Mme Prévost. *Oui, il était un peu curieux ce monsieur. On a fini par aller le voir parce qu'avec Justine on ne digérait pas très bien qu'elle n'ait que des 12 en rédaction. Quand on a depuis toujours que des 18 en Français ça passe pas bien.*

Justine. *Ça passe très mal, oui !*

Mme Prévost. *Donc on est allé lui demander ce qu'il fallait qu'elle améliore pour justement obtenir des bonnes notes. On est allé le voir pour voir ce que lui attendait parce que c'était pas clair. Parce que même quand on travaillait ensemble, elle avait pas mieux. Donc j'étais vexée aussi ! [Rires] Donc j'ai dit « On va aller lui demander. » Et avec moi il a été très aimable « Oh, mais y'a aucun souci ! » Blablaba. Et puis par derrière il était assez agressif avec Justine.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Éva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Les parents techniciens ou technocrates attendent en effet de leurs enfants qu'ils n'aient pas seulement de « très bons » résultats scolaires, mais les meilleurs de leur classe, et ce dans toutes les matières. Plus que tous les autres parents rencontrés, ils sont soucieux du classement de leurs enfants et leur fixent certains objectifs de résultats. Mme Lachimet demande à son fils de rester « *dans les trois premiers !* ». Mme Vettard déclare que les notes « *c'est quelque chose quand même sur lequel [elle et son mari] [ont] tendance à un petit peu mettre la pression* »,

qu'ils sont « *en attente de résultat* », « *que ce soit leur père ou [elle] il n'est pas question que le résultat soit mauvais sans raison valable* ». Elle explique qu'elle « *trouverai[t] dommage que [ses] enfants ne puissent pas mettre à profit les capacités qu'ils ont.* » Elle leur dit d'ailleurs « *qu'avec les facilités d'apprentissage qu'ils ont c'est pas normal si les leçons ne sont pas sues et que s'ils ramènent une mauvaise note parce que la leçon n'est pas sue [elle] ne l'accepterai[t] pas.* »

Ces attentes élevées dépassent largement le cadre scolaire puisque les parents situés plutôt du côté économique de l'espace social ou en ascension sociale aspirent à ce que leurs enfants soient également les premiers dans leurs activités extrascolaires également. Ils sont ceux qui insistent le plus pendant les entretiens sur le fait que leurs enfants « excellent » à l'école ou dans leurs loisirs. Ils sont être également ceux qui en font le plus la remarque à leurs enfants.

Enquêtrice. *Du coup, pas de problème pour les apprentissages dans les loisirs ?*

Mme Chaize. *Non, non.*

M. Gréaux. *Non. Au contraire, il excelle, même. [...]*

Mme Chaize. *Ah oui, Maël, il est super doué en sport. Tout ce qu'il touche...*

M. Gréaux. *On est déjà très touché, nous, par la danse. On fait des danses sociales. Donc du coup, on a mis nos enfants à la danse... C'est marrant, on rencontre des gens, soit professeurs, soit enseignants de danse, ils savent peut-être pas mettre un mot, mais ils perçoivent quelque chose. [...]* *Un jour, la maîtresse de danse qui me dit « M. Gréaux, il faut que je vous parle, votre fils... ». [...]* *Et elle me dit « bah, il peut pas refaire une année parce qu'il capte tout, il sait tout faire ».*

Mme Chaize. *Il connaît tous les pas.*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Mme Maconnet. *Alice, cette année, elle a fait plein de ski. Elle a commencé cette année. Elle a passé son Ourson à Noël. Et mon mari disait « Ouais, mais elle s'en sort bien ! ». Moi je suis toujours plus à calmer les choses parce que mon mari est très optimiste. Il est là « Ouah, elle maîtrise à fond ! Faut l'inscrire à la première étoile ». Alors j'explique à mon mari qu'on peut pas changer de cours et puis je dis que de toute façon c'est le moniteur qui verra, faut aussi faire confiance. Finalement elle l'a eu sa première étoile !*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Mme Riva. *Dans les arts martiaux, pour que les gamins tiennent le choc, avant de passer la ceinture noire à 16 ans, ils leur font passer des barrettes. Au bout de trois barrettes, vous avez une ceinture. D'accord ? À l'aïkido, c'est pas je passe barrette après barrette, ceinture après ceinture. C'est on m'évalue et on me donne le niveau que j'ai. Donc Fanny, elle a attaqué, pas cette année scolaire, mais l'autre d'avant. Ceinture blanche. Premier passage de grade, au lieu d'avoir une ou deux barrettes comme les petits copains, elle a directement été ceinture jaune. Deuxième passage de grade, elle a sauté la ceinture orange et elle est passé ceinture verte toute de suite. On s'est dit « Waouh ! »*

M. Riva. *Là, « Waouh ! », il se passe quelque chose.*

Mme Riva. [Désignant M. Riva] *Il a amené les filles à des stages enfants. Au début elle était avec sa ceinture blanche. Y'a des profs qui organisaient le stage qui sont venus dire « C'est pas normal ! Y'a quelque chose ! Elle doit pas avoir juste ceinture blanche ! » Donc Aurélie, cette année elle dit « Moi aussi je veux faire de l'aïkido ». J'ai dit « Tu sais ta sœur c'était exceptionnel, on sait pas... ». Elle a passé sa ceinture jaune d'entrée ! Pareil pour la ceinture verte, je lui dis « C'est pas sûr que tu l'aies ta ceinture verte, je sais pas ». Mais là ils viennent d'aller faire un stage et y'a un gars qui l'a remarquée et qui a dit « La petite là, il faut qu'elle continue. Moi j'ai eu un enfant qui était comme ça à son âge, quand il a passé sa ceinture noire il a eu les félicitations des deux jurys de... » Bon !*

[...]

Mme Riva. *Aurélie fait la compétition de gym, elle s'est retrouvée sur le podium. Elle était deuxième. C'était la première année qu'elle en faisait.*

M. Riva. *C'est vrai.*

Mme Riva. *Elle fait la danse, elle mène... L'autre jour, la prof m'a dit « Tu sais je pourrais lui laisser faire le cours à Aurélie ! ».*

M. Riva. *Ah oui. Et elle avait aussi fini deuxième à un concours de gym.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Ils sont ceux qui se montrent les plus exigeants avec leurs enfants, qui, tout en reconnaissant leur « excellence » en général ou dans certains domaines, leur reprochent le plus leurs lacunes ou défauts c'est-à-dire de ne pas être « bons » ou de dominer les autres enfants dans tel ou tel matière ou exercice scolaire ou activité extrascolaire.

Mme Vettard. *J'ai tendance aussi... Quand ils ont tendance à être moqueurs avec un copain qui n'aurait pas compris quelque chose, je leur dis « Bah ouais, mais tout le monde est différent. Toi aussi t'as pas toujours bien compris. tu dois tolérer que untel ait besoin de plus de temps, que untel n'a pas compris, que ton voisin de table ait plus de difficultés pour faire telle ou telle chose ». Je prends pour Baptiste, il a beaucoup de copains qui ne lisent pas autant que lui. Forcément, je lui dis « Bah oui, mais eux ils sont peut-être très forts au basket et toi t'as du mal là-dessus ». Donc voilà, plus sur « OK des fois on te traite d'intello ou on te comprend pas, mais toi aussi il faut que tu apprennes à faire attention ».*

[...]

Enquêtrice. *D'accord. Vous employez le mot « précoce » avec eux ? Ou « surdoué » ?*

Mme Vettard. *Non, pas « surdoué ». La surdouance c'est quelque chose qui me... Parce que mes enfants sont loin d'avoir des surdons de partout. Ils savent... Je vous dis en sport, ils sont très gauches. À table c'est une catastrophe. Donc, voilà, le surdon, c'est quoi ? Donc moi je leur dis qu'ils ont des capacités, qu'ils ont une finesse de compréhension, une... Je leur dis que ça les aide certainement dans leur scolarité. Dans le reste, pour comprendre ce qui les entoure, non.*

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Enquêtrice. *Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez changées suite au diagnostic de précocité intellectuelle dans votre manière d'être et d'agir avec Quentin ?*

Mme Brally. *Je fais moins de reproches. C'est arrêter de l'embêter par exemple sur son écriture parce que j'avais compris qu'il faisait pas exprès, quoi ! Au début je lui disais « Mais t'es cochon ! » Voilà.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

À l'image, de M. Riva, plusieurs parents techniciens ou technocrates rencontrés déclarent qu'ils ont longtemps douté du HPI de leurs enfants en raison justement de leurs « manquements » qui font à leurs yeux de leurs enfants des individus « pas brillants » ou « pas aussi brillants » qu'ils s'imaginent un enfant « surdoué » (et donc que leurs enfants pourraient potentiellement l'être) :

Mme Riva. [...] *Quand j'avais des soucis avec Fanny, j'appelais à l'aide, des gens autour de moi. Et cet ami psychologue me dit « Mais est-ce que tu penses qu'elle peut être précoce ? ». Et avec la vision qu'on avait nous, c'est-à-dire le génie, brillant, Einstein...*

M. Riva. *L'être brillant.*

Mme Riva. *Mozart et compagnie. J'ai dit « Non, ma fille est pas précoce ». On voyait bien qu'elle était intelligente, qu'elle comprenait bien ce qu'on lui disait, que y'a jamais besoin de lui répéter les choses, qu'elle a un graphisme aussi. Ce qui est pas souvent le cas des enfants précoces parce qu'elle dessine vraiment très très bien. Donc voilà. Donc on voyait bien que y'avait quelque chose, mais de là à dire ça, non, pas du tout*

[...]

Enquêtrice. *Vous avez remarqué autre chose de particulier ?*

M. Riva. *C'est aussi pour ça que j'étais dans le déni c'est que y'a pas de brillance !*

Mme Riva. *Ah bah quand même ! J'veux dire ce que les filles dessinent, ce qu'elles créent... Aurélie elle se met au poney, elle fait 3e du club.*

M. Riva. [En riant] *Elle aurait pu être première, là ouais peut être j'aurais...*

[...]

Mme Riva. [Après avoir évoqué les performances de ses filles en Aïkido qu'elles pratiquent en activité extrascolaire] *Bon toi Fanny, tu vas peut-être avoir une bille en badminton... [Rires de Fanny] Tu t'es peut-être un peu plantée à l'évaluation.*

Fanny. *Non à l'éval blanc j'étais première, mais après j'étais...*

Mme Riva. [toujours à Fanny] *Ce que je lui ai dit [à l'enquêtrice] c'est que tu avais quand même toi plus de difficulté sur les activités sportives que Aurélie. Aurélie, elle réussit plus facilement les activités sportives. L'autre fois Fanny avait une évaluation de VTT. Elle y arrivait pas donc on est allé l'entraîner. Sa sœur, elle a regardé ce qu'on faisait, elle a fait pareil et elle y arrivait mieux que Fanny très vite, quoi !*

[...]

[M. Riva vient de demander à ses filles de quitter la pièce.]

M. Riva. *Non c'est surtout ça qui est très surprenant. Je m'attendais vraiment à de la brillance. Surdoué, y'a une connotation, surdon, mais non. Je crois que quand elle avait passé le test, elle avait 8 ans, je crois la psy elle avait estimé... d'une personne adulte.*

Mme Riva. *Elle l'a dit dans le rapport. Le vocabulaire, elle a donné les équivalents en âge. [...] Elle avait en gros le vocabulaire d'une enfant de 16 ans.*

Mme Riva. *Ouais, un très bon vocabulaire. Et une des dernières questions du test dans le verbal c'est de donner le point commun entre le temps et l'espace. Et ben elle a dit « l'infini ». C'est sorti tout seul, quoi. Ba elle avait 8 ans, quoi ! Bon pff c'est des notions que...*

M. Riva. *Même nous on n'a pas encore compris. Ouais, voilà c'est surtout ça qui est très surprenant, c'est qu'on s'en remet toujours pas. Pour moi j'ai toujours l'image du surdoué, de la précocité, d'un surdon et d'enfants exceptionnels. Bah finalement, non.*

Mme Riva. [À voix basse] *Oh bah quand même Fanny, elle fait quand même des choses... Je le dis pas trop devant sa sœur parce que sa sœur c'est moins marqué. Enfin, c'est moins marqué sur des choses créatives. Mais Aurélie, vous lui faites faire n'importe quoi elle réussit quoi !*

M. Riva. *Pas forcément au mieux...*

Mme Riva. *Au poney, ils avaient fait des petits challenges. Elle s'est retrouvée troisième de la compétition la première année...*

M. Riva. *Et deuxième en gymnastique.*

Mme Riva. *Alors que c'était des gamins...*

M. Riva. *C'est vrai qu'ils sont assez polyvalents par contre, sauf Fanny.*

Mme Riva. *Ouais, mais Fanny elle est dans les bouquins, elle est dans le littéraire. Enfin, dans le littéraire... Elle a la meilleure moyenne en maths de sa classe. En français, elle a plus de 18 de moyenne ce trimestre pour le moment. Et elle a fini le premier trimestre à 17 et quelques. Et elle marche super bien. Mais Aurélie aussi elle a de super notes.*

M. Riva. *Et Aurélie, en musique... bon j'ai un peu de sensibilité musicale. Et quel que soit l'instrument qu'on lui propose, très rapidement elle fait quelque chose.*

Mme Riva. *Elle a un rythme ! Elle a un très très bon rythme !*

M. Riva. *Elle a un sens du rythme qui est impressionnant !*

Mme Riva. *On les avait mises à la peinture une année parce qu'à la sortie de l'école y'a une dame qui a monté un atelier de peinture. Et on savait que Fanny elle allait bien réussir ce truc-là. Et en fait ça lui a pas plu parce que c'était trop dirigé, elle pouvait pas assez créer. Il fallait qu'à chaque fois ils prennent un modèle et qu'ils recopient et ça, ça la branchait pas plus que ça. Elle avait besoin de partir de rien. Et euh... On s'attendait à ce que Fanny réussisse super bien. Et quand on les a récupérés, la prof elle m'a dit « Et bah dis donc Aurélie, qu'est-ce qu'elle peint bien ! ». Et moi j'étais scotchée parce que Fanny on l'a toujours mis plus que... En fait si on prend Aurélie comparée aux autres... Comment elle est un peu comparée à sa sœur, quand même parce on peut pas s'empêcher, même si on essaie de pas le faire devant elles, du coup elle est un petit peu en dessous. Mais si on la compare à des gamins de son âge, voilà quoi, y'a une différence, qu'on voit.*

M. Riva. *Ça ouais, mais pas sur tout.*

(M. Riva : Bac +5, Ingénieur informaticien ; Mme Riva : Bac +8, Ingénieure informaticienne ; Fanny Riva : 12 ans, 6^e, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans ; Aurélie Riva : 10 ans, CM1, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans)

Mme Duval déclare pendant l'entretien avoir « compris » avec la catégorisation de « précocité » qu'elle ne pouvait pas espérer de Corenthin « la même chose » que de son frère et notamment « la perfection » dans son travail scolaire. Si elle se reprend immédiatement après avoir prononcé cette phrase, elle explique ensuite pour préciser sa pensée que pendant longtemps elle avait tendance à souligner à son fils qu'il aurait pu faire mieux quand elle estimait que c'était le cas mais que comprenant que son fils vivait mal cela, elle essaie désormais de se montrer plus « positive ». Une précision qui confirme ses attentes élevées à l'égard de ses fils.

Enquêtrice. *Est-ce que le fait que de savoir Corenthin précoce vous avez fait des changements dans votre manière d'agir avec lui ?*

Mme Duval. *Euh oui... Dans les choses qu'on demande, dans la manière de donner des instructions à ses enfants, on va dire. Et dans la manière aussi de restituer ses propres émotions par rapport à ses enfants, ou ses propres attentes vis-à-vis de son enfant, oui, j'ai été obligée de moduler. J'ai bien compris que... Enfin, j'ai bien compris, j'essaie de comprendre et d'en*

tenir compte... Je peux pas lui demander la même... Par exemple un rendu d'école, je peux pas lui demander la même chose que à son frère. Comme dirais-je ? Du deuxième, d'Axel, je peux demander la perfection... Non. Mais Corenthin, même si c'est moyen par exemple, je ne lui dis pas « C'est moyen ce que tu as fait ». Je lui dis « C'est bien ». Faut toujours être dans le... Et ça au départ je l'entendais pas forcément. Je lui disais « C'est pas mal, mais ça, c'est moins bien ». Et quand on dit « Mais ça c'est moins bien... » ça annule le « Ça, c'est bien » qu'on a dit avant ! [Petit rire] Donc voilà.

(M. Legrand : Bac +5, Directeur financier ; Mme Duval : Bac+4, Consultante Export ; Corenthin Legrand : 10 ans, CM2, Saut de la grande section, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Axel Legrand : 6 ans, CP)

Plusieurs parents appartenant au pôle économique de l'espace social évoquent comme Mme Duval, plus ou moins à demi-mots pendant l'entretien, attendre la *perfection* de leurs enfants (ou que ces derniers cherchent eux-mêmes la perfection). Lorsque Mme Riva raconte que face à la « *tendance de ses filles à vouloir être parfaites tout le temps* », elle cherche à leur faire « *comprendre que la perfection est pas possible* » « *qu'on peut pas atteindre la perfection* » puisqu'avoir une telle ambition « *c'est très néfaste à [s]on avis* », son mari proteste d'un grognement. Proteste-t-il parce qu'il est en désaccord avec la phrase de Mme Riva ou bien parce qu'il sait qu'elle ne le pense pas réellement ? Peu importe. Les deux cas laissent bel et bien entendre que dans cette famille on attend des enfants qu'ils se montrent assez exigeants envers eux-mêmes. Plus tard dans l'entretien, lorsque Mme Riva explique que ses deux filles « excellent » dans leur activité extrascolaire qu'est l'Aikido tout en précisant qu'elle et son mari ne veulent « pas de compétition » entre elles, ne leur « *mettent pas de pression, "faut être la meilleure", machin* », « *leur demande juste de faire le mieux qu'elles peuvent, c'est tout* », M. Riva ajoute « en plaisantant » « *d'avoir 20 de moyenne, c'est tout, pas plus !* ». Mme Vettard s'inquiète pour Vincent estimant qu'il a « *encore besoin d'elle* », qu'elle soit « *derrière lui* », que « *sans elle* », « *les résultats pourraient chuter* », n'étant « *pas perfectionniste* », « *se content[ant] de peu* ». Là où les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle perçoivent le fait que leurs enfants parviennent à « réussir » à l'école sans trop passer de temps sur leur travail scolaire plutôt comme une chance (en ce que cela leur dégage du temps pour leurs loisirs culturels), les parents de la (petite) bourgeoisie économique veulent que leurs enfants consacrent quand même du temps sur le travail scolaire pour qu'ils puissent être encore meilleurs. Les parents technocrates ou techniciens font partie des parents enquêtés qui regrettent le plus que leurs enfants « aient du mal à se mettre au travail » et « fassent pas suffisamment d'efforts ». Ils sont ceux qui en font plus le reproche à leurs enfants. Même si Romane n'a quasi aucun « non acquis » et « en cours d'acquisition » sur son bulletin de primaire, est première dans son cours de piano, que « *sa professeure de piano est dithyrambique* », il est quand même arrivé à Mme Lambert de la « *punir* » puisqu'elle estime qu'elle ne « *travaille pas suffisamment* » en classe comme pour son activité de musique. Mme Pommaret raconte qu'elle a souvent été « *très en colère* » et s'est « *souvent énervée* » devant les mauvais résultats scolaires d'Éva. Si depuis que son problème de déficit neuro-visuel a été diagnostiqué, elle affirme ne plus autant se « *fâcher très fort* » et davantage « *l'encourager* », elle « *n'accepte toutefois toujours pas* » les mauvais résultats scolaires de sa fille « *si y'a pas eu d'efforts* » ou « *si elle a caché qu'il y avait un devoir* » et « *a tout fait pour que justement on ne travaille pas* ». Pour elle, « *que ce soit à l'école ou dans la vie* » « *le manque d'implication* » « *c'est pas tolérable.* » Il lui est ainsi aussi arrivé de lui supprimer ses activités périscolaires quand elle estime qu'« elle

ne fait plus rien », lui disant « *nous aussi on va en vacances et on fait des trucs sympas que si on a bien travaillé !* » Et même si sa fille aînée Justine a de « bons » résultats scolaires, elle lui dit régulièrement qu'elle « *pourrait faire plus* » et qu'il faut qu'elle fasse attention « *de pas tomber dans la facilité* ». Elle qui vérifie régulièrement son apprentissage de ses leçons, lui rappelle régulièrement « *qu'il faut qu'elle connaisse mieux sa leçon* ». Les parents situés plutôt du côté économique de l'espace social se distinguent également des autres parents rencontrés par la manière dont ils regrettent souvent que leurs enfants ne cherchent pas sans cesse à faire toujours mieux. Ils leur reprochent souvent, au-delà de ne pas (savoir) se dépasser, de ne pas (savoir) *se surpasser*.

M. Gréaux. *C'est notre combat quotidien. C'est-à-dire qu'Adeline a peut-être des facilités, mais elle en fait le moins. Elle a un temps de chauffe, comme un diesel, mais de folie, mais une fois qu'elle est partie, mais elle peut travailler extraordinaire... C'est ce laps de temps qui est très dur à gérer. [...] Je le vois là, dernièrement, ne serait-ce que pour le basket. Y'a un terrain de basket en bas. Certes le panier de basket est super haut, mais je lui ai dit « Pratique ! Exerce ! » Et tout. Madame veut pas ! [Rires] Et bizarrement, je joue avec son frère, elle s'est mise un peu à s'entraîner et elle était fière d'elle parce qu'elle a mis 5 paniers. Même toi tu dis « Punaise, le panier il est haut ! » Mais voilà, il faut toujours un temps de chauffe, mais ça, c'est dur... C'est très, très dur.*

Mme Chaize. *Et en fait, il a dit que son problème c'était l'effort. Il fallait qu'elle se mette dans l'effort. Elle a besoin d'être stimulée. [...]*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Les parents techniciens ou technocrates représentent également les parents rencontrés qui s'inquiètent le plus que leurs enfants n'« exploitent pas » leurs « facultés supérieures ». En raison de leurs conditions de scolarisation ou d'attitude de « freinage » de leurs enfants pour « se fondre dans le moule » et ne pas « trop se faire remarquer » ou pour ne pas être la cible de moquerie (d'« intello »). M. Riva nous demandera même des conseils en fin d'entretien pour éviter cela.

Mme Lachimet. *Ce que me dit Lucas, c'est qu'il travaille en fait de telle sorte qu'il ne veut pas être le premier de la classe. Donc c'est quand même un signe que... C'est quand même dommage !*

M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en M1 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, 3e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, 3e, Catégorisé HPI en 5e à 12 ans

Les parents de la (petite) bourgeoisie économique sont ceux qui tiennent le plus un discours à leurs enfants sur leurs « capacités (supérieures) » et plus précisément sur la nécessité qu'ils « *ne se reposent pas sur leurs lauriers* », ou qu'il serait dommage qu'ils « *gâchent leurs importantes capacités intellectuelles* ». Mme Rabelin raconte que son fils, Maxence, étant « *persuadé qu'il est bête* », « *il a quand même fallu lui dire "Tu te doutes bien que si tu as sauté une classe c'est parce que tu n'es pas si bête que ça quoi !"* » Mais qu'elle a également ajouté à cela : « *Tu as eu la chance à la naissance bah de penser vite, d'avoir beaucoup de mémoire, d'être assez intelligent... Maintenant à toi d'en faire quelque chose ! Si tu travailles pas, si tu ne fais rien, ça ne servira à rien quoi !* ». Elle explique ainsi qu'elle « *essaie quand même qu'il ait une notion*

de travail derrière, et que aussi brillant qu'il soit bah va falloir quand même à un moment remonter les manches. » Mme Vettard évoque à ses fils leur « précocité » « pour les stimuler quand ils ont tendance à se laisser vivre. » « [Elle] leur di[t], qu'avec les capacités qu'ils ont bah il faut pas qu'ils se relâchent parce qu'ils perdent leur temps. »

2. Transmission de disposition à la « super performance », à la compétition et au leadership

Tous les parents de « surdoués » cherchent à transmettre à leurs enfants une *morale et un goût de l'effort*. Les parents techniciens ou technocrates cherchent à transmettre à leurs enfants, au-delà, une disposition à « ne pas se laisser aller au plus facile » ou « au plus simple », mais, au contraire, à toujours chercher à se dépasser, à se surpasser. Ils cherchent à leur transmettre la volonté d'être sans cesse en train de « performer » en étant les premiers, les meilleurs, en « excellant ». Parmi les « valeurs » que Mme Rabelin veut inculquer à ses enfants, elle cite ainsi « le respect, de soi et des autres », « l'honnêteté », mais aussi « savoir pousser un peu plus loin », « ne pas se contenter de la facilité. » Qu'elle cherche à leur inculquer par « des petits exemples de tous les jours ». Elle montre à ses enfants quand ils reçoivent du monde et cuisinent pour autrui qu'il faut « essayer de faire mieux, de faire bien, de présenter correctement les choses. » Elle parle parfois de ses étudiants à Maxence ou lui présente leurs copies « pleines de fautes » pour lui montrer des exemples de personnes qui « ont même pas forcé ! » et comment elle trouve cela inacceptable. Pendant les devoirs, elle montre à son fils qu'il faut essayer de « faire mieux, un peu plus », en l'incitant à ne « pas apprendre juste des mots en séries, mais comprendre ce qu'ils veulent dire. » Discours similaire du côté de Mme Dubois qui se définit comme étant avec son conjoint « exigeants envers nous-mêmes » « exigeants envers ce qu'on fait », comme « voulant toujours que les choses soient bien faites », et comme cherchant à transmettre cela à leurs enfants par l'exemple. Mme Brally reconnaît que les moments des devoirs sont souvent « source de conflit » avec ses enfants puisque quand « [elle] met le nez dans les leçons, souvent [elle] pointe là où ça pourrait être mieux » :

Enquêtrice. *D'accord. Donc vous vérifiez les leçons si elles sont sues...*

Mme Brally. *Oui. Et pour des choses très précises. Par exemple, Gabrielle... Je sais que dans les matières scientifiques, y'a des définitions avec des mots bien précis qui ont une signification. Et j'veux que ces définitions-là, elle les apprenne par cœur. Parce que les termes scientifiques, on remplace pas un mot par un autre. Et elle, du moment où elle a compris elle pense que c'est pas la peine de connaître la définition, quoi. C'est assez compliqué. Je sais que sur certaines choses, chacun d'eux y'a des petites choses qu'il faut que je vérifie.*

(M. Brally : BEP, Cuisiniste ; Mme Brally : Bac + 3, Cadre dans la fonction publique ; Thomas Brally : 19 ans, Étudiant dans une école d'informatique, Redoublement de la 2^{de} ; Quentin Brally : 15 ans, en 2^{de}, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans ; Gabrielle Brally : 12 ans, en 5^e)

Mme Duval a ainsi inscrit Corenthin au karaté puisque, contrairement à son frère qui « ne se pose pas de question, il fonce ! », « il n'est pas sûr de lui », mais aussi « pas super synchro » « pas super fluide », « pas très tonique » et que le karaté, qui « est plus compliqué pour lui [que son activité théâtre] » l'oblige « à faire des choses difficiles » à se « maîtriser, se dépasser et se surpasser ». Comme Christine Mennesson, Julien Bertrand et Sarah Nicaïsse, nous constatons

que les familles des classes moyennes et supérieures du pôle économique de l'espace social choisissent pour leurs enfants des activités physiques et sportives, privilégient des modes d'encadrement de celles-ci et les appréhendent de sorte qu'elles soient propices à ce que leurs enfants acquièrent à travers elles *un goût de l'effort et une propension au dépassement de soi*. Mais aussi *au dépassement des autres* et donc des *dispositions à la compétition*¹³. Plus que tous les autres enfants de notre population d'enquête, les enfants originaires du pôle économique de l'espace social pratiquent des activités extrascolaires où il y a des compétitions. Plus que tous les autres enfants, leurs parents *rentabilisent* leurs temps par de très nombreuses activités extrascolaires en club ou en association également pour qu'ils acquièrent l'habitude voire le goût d'être sans cesse *occupés* dans des activités « utiles » « intelligentes » et distinctives, autrement dit d'être en permanence en train de travailler, mais aussi de *rentabiliser* leur temps. Autrement dit une disposition à la *productivité*. Les parents de la (petite) bourgeoisie économique se distinguent par leur volonté de générer chez leurs enfants des dispositions à la super-performance et à la compétition, mais aussi au leadership. Mme Serpentine met beaucoup en avant le fait que son fils aîné est « *dirigiste* ». Elle explique souvent lui dire « *Plus tard tu pourras pas être salarié toi ! Faut que tu sois chef !* ». Le fait qu'elle affirme que ce trait de caractère est « *dans les gènes* », qu'elle fasse immédiatement la comparaison avec son beau-père et son mari, qui ont tous les deux été chef de leur entreprise d'architecture et qu'elle dit admirer par ailleurs, laisse apparaître que le désir et l'aptitude de diriger les autres est non seulement valorisé, mais stimulé dans cette famille.

Les parents situés plutôt du côté du pôle économique de l'espace social représentent les parents d'EIP qui s'investissent le plus dans la catégorie de HPI puisque leur volonté de voir leurs enfants être les meilleurs, à l'école comme en dehors, les rend plus que tous les autres parents réceptifs à cette figure de l'EIP aux « aptitudes intellectuelles supérieures à la moyenne ». En même temps, cette catégorisation leur sert d'appui pour renvoyer une image à leurs enfants comme étant « par nature assoiffés d'activités culturelles et intellectuelles », comme « s'ennuyant vite » et comme étant « plus intelligents que les autres » et donc de renforcer le travail qu'ils réalisent auprès d'eux de transmission d'un désir d'être le « meilleur ». Cette catégorisation représente également l'occasion pour eux de signifier à leurs enfants qu'ils ont « tout ce qu'il faut » pour « dominer les autres enfants » et de leur transmettre un sentiment d'« obligation à la super performance ». Mme Chaize déclare que « *C'est pas un problème pour [elle et son mari] de dire à [leurs] enfants "Oui, t'as de l'intelligence. T'es fort."* » Parce que cela leur permet de leur ordonner ensuite « *Utilise cette intelligence à bon escient !* » « *Il faut que tu t'en serves !* ». M. et Mme Brally expliquent à leurs enfants qu'il faut qu'ils « *travaillent* » pour « *exploiter leur potentiel*. » À la suite des tests d'« intelligence » qu'ils ont passés, Mme Maconnet a dit à ses enfants qu'ils « *avaient bien réussi* » leur évaluation psychométrique, que « *c'était bien* », et que cela montrait qu'« *ils étaient forts* » « *intelligents* » qu'« *ils ont les capacités !* » En ajoutant « *Après c'est à vous de faire en sorte que ça vous serve* ».

¹³ Christine Mennesson, Julien Bertrand et Sarah Nicaise, « Quand le sport construit la classe », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1117-1136, p. 1130-1135.

Les parents situés plutôt du côté du pôle économique de l'espace social représentent les parents de « surdoués » qui s'investissent le plus dans la catégorie de « précocité intellectuelle » puisque leur volonté de voir leurs enfants être les meilleurs, à l'école comme en dehors, les rend plus que tous les autres parents réceptifs à cette figure de l'enfant « intellectuellement précoce » qui, s'« ennuyant dans des activités scolaires (voire extrascolaires) trop faciles pour lui », risque de ne pas « apprendre à travailler », « à faire des efforts » et donc, a fortiori, à se dépasser et à se surpasser. Et qui, par conséquent, risque rapidement d'être « en difficulté » en classe et donc de ne pas « exploiter pleinement ses facultés supérieures ». Et que comme tous les parents rencontrés, ils trouvent dans cette catégorie des ressources non seulement pour penser, mais aussi pour obtenir des solutions aux « difficultés » rencontrés par leurs enfants, notamment à ce « manque » de disposition à la super performance qui les préoccupe tant. Cette catégorisation leur permet à la fois de concevoir et de légitimer des solutions pour pallier ces problèmes. Maël pose dès sa naissance un ensemble de difficultés à ses parents. « *Il se met tout l'temps, tout l'temps en danger* » essayant « *de passer par-dessus la fenêtre* » ou « *d'arracher les prises* ». « *Il a des manies* », est capable de se mettre à pleurer ne « *support[ant] pas que son repas soit coupé en deux* » et est « *très angoissé* », « *fait beaucoup de cauchemars* ». En crèche, « *il mord* » les autres enfants, puis à l'école maternelle, « *fait toujours des bêtises* » comme « *manger des feuilles* », « *a de très mauvaises relations avec les autres* » et « *ment souvent* » selon M. Gréaux et Mme Chaize. Très inquiets, se demandant si leur fils n'a pas « *un problème mental* », ces derniers décident, à la suite du discours sur le manque de volonté à travailler de leur fils de la maîtresse de grande section de maternelle, de consulter la psychologue scolaire. Le rendez-vous se révèle toutefois très décevant à leurs yeux, la psychologue leur conseillant « juste » de passer plus de temps avec leur fils, mais aussi d'être moins autoritaire. Mme Chaize discute alors avec une collègue professeur dans le collège où elle est gestionnaire dont la fille a été récemment catégorisée à HPI. Trouvant de nombreuses similitudes entre la description que cette collègue fait de sa fille et son fils, elle décide avec son conjoint de vérifier si ce dernier est aussi « intellectuellement précoce ». C'est ainsi que Maël se trouve catégorisé « à haut potentiel » à l'âge de 5 ans alors qu'il effectue sa grande section de maternelle. Le psychologue libéral consulté interprète le « mauvais » comportement à l'école de Maël, et notamment son refus de travailler, comme la conséquence de son manque d'intérêt pour des activités scolaires pas suffisamment intéressantes et difficiles pour lui et par le fait qu'il « *a appris, en moyenne et en grande section, à plus faire d'effort* ». Critiquant les fiches que remplissent les enfants aujourd'hui en maternelle qui « *ne saturent pas la pensée* » (« *Le psychologue ouvre un cahier de moyenne section de Maël sur une fiche où il fallait faire des traits. Et il compte... Et il fallait faire 240 traits sur une fiche ! [...] Il s'adresse au gamin... Et le gamin, il soufflait, il arrivait pas à parler. En gros, qu'il en pouvait plus. Il revoyait ses traits de l'année dernière et on voyait que... "Ça t'a plu de faire ça ?" [Soupir] [Rires] Après, en grande section, c'était des ponts. Et on voit que le premier pont, il est bien fait et après, il fait n'importe quoi. Il explore, il imagine* » [Mme Chaize]), il recommande à M. Gréaux et Mme Chaize d'acheter divers jeux en bois et activités créatives pour le « stimuler » notamment avec des « *activités de manipulation* » qui font défaut selon lui aujourd'hui à l'école. M. Gréaux et Mme Chaize adhèrent fortement à cette lecture des « problématiques » de leur fils en termes de « manque d'aptitude à effectuer des efforts ». Ils retournent quelques mois après consulter le psychologue pour l'interroger sur la possibilité de faire sauter une classe à leur fils pour le confronter à la

difficulté. Ce dernier déconseillant toutefois une accélération de la scolarité, puisque Maël s'est (encore) « *un peu reposé sur ses lauriers* », ils demandent quand même à l'école en fin d'année que leur fils puisse intégrer l'année suivante une classe de CE1-CE2 dans l'optique qu'il puisse glisser CE1 au CE2 en cours d'année. Par ailleurs, ils se demandent si leur fille Adeline aussi « *a jamais appris à apprendre* » et « *à faire des efforts* ». Ils se convainquent que cela explique que l'année précédente elle avait au CP oublié aux vacances de février tous les mots dont elles avaient appris l'orthographe depuis le début d'année, et que cela explique qu'au CE1 elle rencontre des difficultés à apprendre ses tables de multiplication, commence à moins bien écrire, à recevoir de moins bonnes notes, est inscrite à l'aide individualisée et ne veut pas réaliser ses devoirs le soir.

Mme Chaize. *Et puis, les devoirs, impossible de lui faire faire les devoirs. C'était des crises avec moi. Elle voulait pas faire ses devoirs. Elle disait « Mais je sais ma leçon ! J'ai appris ». Mais en fait, elle savait rien, elle apprenait rien. Et en fait, elle avait jamais appris à apprendre. Ça va qu'on l'a récupéré assez vite.*

Mr Gréaux. *C'est des phrases qu'on commençait à entendre au niveau de l'ANPEP, « Apprendre à apprendre » parce qu'à la suite sinon... À l'université ou en fin de bac, il y a des soucis.*

Mme Chaize. *Nous y'en a, au collège, ils ont tellement pas appris à apprendre que, à un moment, ça passe plus. Il faut réfléchir, il faut faire des efforts. Et c'est vrai qu'elle en avait jamais fait jusqu'à présent parce que c'était tout... Et c'est vrai que nous, c'était une enfant super simple. Tout de suite elle a fait ses nuits, tout de suite... Tout était simple en fait, pour elle. On n'avait jamais eu... On s'était jamais posé de question. [...]*

Mme Chaize. *Au CP, elle écrivait bien et au CE1, elle écrivait plus. Parce qu'en fait, y'avait plus d'intérêt, plus d'enjeu.*

Mr Gréaux. *Faut pas pousser quoi.*

Mme Chaize. *Surtout, pas en faire plus. Et puis quand moi je voulais lui faire corriger son cahier de jour, c'était non ! C'était « Non, la maîtresse le demande pas ! » Il fallait surtout pas en faire plus. C'était absolument pas...*

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Très soucieux que ce « manque » de disposition ascétique soit encore aggravé par le fait qu'Adeline cherche (comme sa mère quand elle était elle-même élève) « *à ne pas se faire remarquer* », M. Gréaux et Mme Chaize décident également de conduire leur fille chez le psychologue spécialisé dans la « précocité intellectuelle » consulté pour leur fils. Celui-ci valide sa « précocité » et leur interprétation « *qu'il fallait faire bosser [Adeline] !* » recommandant cette fois-ci un saut de classe. L'école s'oppose toutefois à celui-ci, le conseil des maîtres approuvant le passage d'Adeline en CE2 ayant déjà eu lieu, et l'institutrice d'Adeline n'étant pas du tout convaincue que cette dernière, en soutien scolaire en mathématiques, puisse suivre dans cette matière au CM1. Persuadée pour sa part que ses « difficultés » en mathématiques ne sont que la conséquence du fait que, comme d'autres enfants « précoces », Adeline s'adapte au niveau des autres et raisonne de manière particulière, Mme Chaize se mobilise fortement, effectuant un recours au rectorat, non seulement pour que le saut de classe de sa fille puisse

avoir bien lieu, mais pour que celle-ci intègre bien l'année suivante une classe de CM1 et non pas de CE2-CM1 où elle « *risquerait de s'aligner au niveau des CE2* ».

Les ambitions et exigences très élevées des parents situés plutôt du côté économique de l'espace social, leur volonté de transmettre à leurs enfants des dispositions à la super-performance, à la productivité, à la compétition et au leadership ont fait naître chez ces derniers un fort « esprit de sérieux ». Ils sont ceux de notre population d'enquête qui sont les plus fortement motivés dans leur scolarité, dans leur vie plus généralement, par l'envie d'avoir d'excellents résultats et même, les meilleurs et donc par un esprit de compétition. Au point où cela est toutefois souvent reconnu comme « problématique » par leurs parents, mais aussi parfois leurs enseignants ou des praticiens médico-psychologiques. En plus de s'ennuyer facilement, les EIP issus du pôle économique de l'espace social témoignent souvent d'une « anxiété scolaire » qui les « paralyse » et « pénalise » effectivement dans leur scolarité au quotidien. La « peur d'échouer » est ainsi « *quelque chose qui est très fort depuis toujours* » chez Corenthin Legrand. Sa mère raconte : « *Je me souviens quand il était petit, on faisait des courses, par exemple pour savoir qui allait arriver en premier, et cetera... Quand il voyait qu'il allait pas gagner, il abandonnait tout de suite.* » « *Quand il a des contrôles, il va rarement au bout de ses contrôles. Souvent il laisse la moitié du contrôle ou un quart du contrôle pas fait ! Parce qu'il fait pas quand il a peur de se tromper !* » « *Quand il commence une dictée, si jamais il a un problème ou une difficulté quelconque, il panique ! Il ne peut pas passer au mot suivant. Mais du coup il est en retard, du coup il panique parce qu'il est en retard, et du coup ça y'est c'est fichu, il stresse. Il panique, quand il se sent en difficulté.* » Elle explique également qu'il est « *très mauvais joueur.* » « *Les notes c'est quelque chose qui stresse énormément Quentin !* » explique Mme Brally. « *Il est toujours impatient d'avoir ses notes* », « *les annonce dès qu'il entre dans la voiture en sortant de l'école* » parce que « *c'est super important pour lui d'avoir des bonnes notes* ». Celle-ci a d'ailleurs décidé de le faire suivre un temps par un psychomotricien et de le changer de collègue à l'issue de la cinquième puisqu'il « *détestait* » son collègue, était tous les matins « *malade* » et « *déprimé* » en allant à l'école, malgré les aménagements commençant à porter leurs fruits mis en place par le collègue pour ses « difficultés », malgré la « *bienveillance* » de ses enseignants, malgré qu'« *il adorait ses copains* », les « difficultés » qu'il y avait rencontrées et les mauvaises notes qu'il y avait obtenues lui laissant « *un trop mauvais souvenir* ». Selon elle, il va beaucoup mieux, « *a beaucoup plus confiance en lui* », depuis « qu'il a réussi son brevet avec mention » et a rencontré d'autres « *petites réussites* », comme le fait d'avoir obtenu « *son brevet d'aviation.* » Sans doute aussi parce que, ayant « *compris* » avec sa prise d'information sur la « précocité intellectuelle » suite à la catégorisation de Quentin comme « surdoué » au début de 5^e, que celui-ci avait sa manière « *particulière* » de raisonner et de travailler à l'école, mais aussi que ses « difficultés » n'étaient « *pas de sa faute* » et dues à un « *manque de volonté* », Mme Brally lui adresse « *moins de reproches* », lui met « *moins la pression* » sur l'école et le laisse davantage travailler en autonomie. Elle explique qu'elle « *culpabilise* » d'avoir beaucoup crié sur lui par le passé. Les « lenteurs » de certains enfants « surdoués » issus des fractions économiques de l'espace social apparaissent d'ailleurs elles aussi trahir ce souci chez eux de « bien faire » voire d'« exceller ». Ainsi, Fanny Riva est souvent « lente » à écrire puisque, selon sa mère, « *elle a une très belle écriture et elle veut écrire bien* », qu'« *il faut que ce soit esthétique* », recherche

la « perfection ». Les parents d'EIP de la (petite) bourgeoisie économique se reconnaissent donc fortement dans la figure de l'enfant « surdoué » « hypersensible » ou avec « des problèmes d'estime de soi » aussi en raison de la sensibilité particulièrement forte de leurs enfants aux marques de jugements (notamment scolaires). Ils investissent cette figure également puisqu'elle leur permet de penser des solutions aux problèmes d'« anxiété » de leurs enfants qui se retourne contre eux et leur volonté initiale de faire « exceller » leurs enfants à l'école. Comme Mme Brally, nombreux sont ceux à s'être ainsi vus encouragés à être moins « exigeants » avec leurs enfants. Mme Duval explique ainsi faire moins de reproches à son fils, avoir demandé à son instituteur de faire attention aux remarques qu'il pouvait lui faire (et notamment « *de ne plus faire des réflexions du type "si on attend que t'aies fini, on est encore là la semaine prochaine !"* »), ayant compris, « grâce » aux psychologues rencontrés, aux discours sur la « précocité intellectuelle » que cela pouvait « *vraiment le blesser* » et même « *le bloquer* » à cause de l'hypersensibilité qu'engendre sa « précocité ». Ces changements déclarés par les parents rencontrés offrent au passage un nouveau témoignage de leur forte ambition, de leur volonté de transmettre « un sens de l'excellence » à leurs enfants voire du contrôle fort qu'ils exercent sur leurs enfants (ainsi que sur les enseignants et tous ceux qui sont chargés de s'occuper de leurs enfants). Ils montrent surtout comment le diagnostic de « précocité intellectuelle » peut leur permettre de dépasser des situations parfois complexes dans lesquelles leurs attentes élevées, mais aussi leur *emprise*, les plongent souvent.

3. Tirer son épingle dans le jeu de la compétition scolaire

Les parents étudiés dans ce chapitre considèrent les activités culturelles *rentables* et les multiplient parce qu'ils conçoivent celles-ci comme de bons moyens pour leurs enfants non seulement de combler leurs lacunes, mais aussi d'acquérir des connaissances, des compétences et des dispositions mobilisables sur la scène scolaire qui leur permettront (plus ou moins instantanément) de « faire la différence » dans certains exercices scolaires et donc de maximiser les chances d'« exceller » à l'école. Dans ce sous-mode de socialisation dans les familles d'EIP, le désir de voir les enfants être les premiers, les meilleurs à l'école comme en dehors conduit les parents à chercher, plus que tous les autres, à doter *volontairement* et *consciemment* leurs enfants de divers et nombreux *avantages pour qu'ils puissent tirer leur épingle dans le jeu de la compétition scolaire*. Davantage que les autres parents de « surdoués », ils *complètent, approfondissent, anticipent intentionnellement* les apprentissages et attendus scolaires dans l'optique que leurs enfants gagnent des points au prochain contrôle ou examen. Ils proposent bien plus à ces derniers « en plus » des devoirs, des activités « purement scolaires » (des exercices, des dictées, etc.). Ils leur proposent également bien plus souvent des activités qui stimulent des compétences et des connaissances en lien direct avec ce qu'ils sont en train d'apprendre sur le moment à l'école et qui puissent être immédiatement *rentabilisées* dans un contexte scolaire.

Enquêtrice. *Les devoirs, comment ça se passe ?*

Mme Vettard. *Alors souvent Baptiste, et c'était le cas de Vincent aussi au même âge, quand il rentre à la maison, il sait déjà ses leçons. Donc euh... Je vais aller un peu plus loin sur ses leçons d'histoire, de géographie ou de science en lui demandant toujours l'orthographe, en lui demandant de savoir écrire les mots principaux, et cetera. Voilà. Si, on peut, plutôt que de*

passer du temps, sur la récitation, trouver un petit passage de livre à lire, ou un documentaire à regarder sur le sujet. Là par exemple, Vincent travaille sur la place de l'Église et donc on est allé visiter l'Abbaye d'Embrelais, là, pendant les vacances.

(M. Vettard : Bac +5, Ingénieur ; Mme Vettard : Bac +3, Institutrice ; Vincent Vettard : 12 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Baptiste Vettard : 9 ans, CM1, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Les parents techniciens ou technocrates vont également moins que les parents intellectuels ou médiateurs chercher à transmettre à leurs enfants un goût général pour *la connaissance, l'apprentissage*, et davantage l'importance du travail scolaire et donc chercher à leur transmettre des dispositions *directement* utiles à l'école. Comme Bertrand Geay, nous constatons que leurs pratiques « sont plus orientées vers la recherche d'une efficacité directe des apprentissages¹⁴. » Davantage que les autres, ils se soucient également que leurs enfants *répondent strictement aux attentes de l'institution scolaire*. Mme Chaize s'est ainsi vivement inquiétée de constater quand sa fille était au CP, durant les vacances de février, que cette dernière avait « *tout oublié* » l'orthographe des mots qu'elle avait appris depuis le début de l'année. Tous les jours, elle vérifie l'ensemble de ses devoirs et de ses cahiers, et ne « *laisse passer aucune faute* ».

Dans la famille Prévost, la première catégorisation de « précocité intellectuelle », celle de Justine, survient alors que celle-ci à 9 ans et est au CM1, comme dans d'autres familles techniciennes ou technocrates, à l'initiative de Mme Prévost qui connaissait la figure de l'enfant « surdoué » et voulait faire sauter une classe à sa fille supportant difficilement que celle-ci « *s'ennuie en classe depuis le début du primaire* » devant des programmes scolaires qui « *ne font que se répéter* » :

Enquêtrice. *Et pourquoi vous cela vous semblait une bonne idée ce saut de classe ?*

Mme Prévost. *Bah quel est l'intérêt de faire répéter un enfant qui a compris tout de suite ? Moi j'imagine le calvaire que c'est d'entendre...*

Justine. *Moi j'aime le Français. Le Français c'est le présent, l'imparfait, le passé composé, le passé simple, le... Qu'est-ce que j'ai oublié ?*

Mme Prévost. *Et tout répété 7 fois !*

Justine. *Voilà.*

M. Prévost. *C'est vu, revu, re-re-vu.*

Mme Prévost. *Tous les ans, tous les ans, tous les ans on leur ressort la même chose ! C'est comme si tous les jours fallait manger la même chose. Ça devient très difficile.*

Justine. *Très, très chiant.*

Mme Prévost. *Voilà, son sentiment c'est ça. C'est ce calvaire de répétition.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Éva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Le contexte est en revanche très différent pour Éva, la cadette de la famille. M. et Mme Prévost décrivent celle-ci comme une petite fille parfois « *agressive* » et souvent « *excessive dans ses émotions* ». Si Justine a toujours été une « excellente élève » à l'école, les enseignants d'Éva se plaignent rapidement de « *lenteurs* » dans l'écriture et en lecture et l'inscrivent fréquemment

¹⁴ Bertrand Geay, « De la socialisation familiale aux pratiques enfantines... », *op. cit.*, p. 115.

au soutien scolaire. M. et Mme Prévost la punissent, mettant cela sur le dos d'un « *manque de volonté* ». À la suite de la catégorisation d'EIP de Justine, Mme Prévost décide de lui faire également passer une évaluation psychométrique dans l'espoir d'appréhender un peu mieux ses « difficultés » à l'école qu'elle comprend difficilement, tant elle a toujours été elle-même une « très bonne élève » comme Justine. La psychologue tombant malade avant de finir le bilan psychométrique, elle n'entame toutefois pas d'autres démarches pour terminer ce dernier. Et ce, alors même qu'à leur retour en France de la base militaire de Djibouti où ils viennent de passer un an et demi, Éva se met également à rencontrer des « *problèmes de travail* » (« *Éva, sur son bulletin, elle a 1,5/20 de travail et 5 en comportement. Alors je sais pas comment parce qu'on vérifie tous les devoirs, mais y'a plein de travaux qu'elle rend pas parce qu'elle les oublie, ou elle les perd, ou ils sont dans le casier, où elle perd ses affaires. Donc elle perd des points constamment là-dessus.* » [Mme Prévost]) ainsi qu'à être la victime régulière de moqueries sur son niveau scolaire de la part de ses camarades de classe. Ce n'est alors qu'à son entrée en 6^e, lorsqu'elle se met à recevoir régulièrement de mauvaises notes, que Mme Prévost décide de soumettre à nouveau sa fille à un test d'« intelligence ». C'est ainsi que Éva se retrouve catégorisée « à haut potentiel intellectuel » quand elle réalise sa 6^e et a 11 ans.

Mme Prévost. *En fait cette année, elle a commencé à me ramener des 3 sur 20. J'ai fait « Pardon ? Que se passe-t-il ? » Parce que globalement elle travaillait très bien avant. Et malgré quelques accidents de copies blanches elle ramenait à la maison des bulletins avec beaucoup de A. donc ça m'inquiétait pas plus que ça qu'elle soit lente. [À Éva] En primaire, t'avais un C, un D sur l'année. Sur 40 critères. C'était pas alarmant. Mais là, effectivement, y'a des notes qui sont tombées qui sont devenues alarmantes.*

(M. Prévost : Bac professionnel ; Adjudant dans l'armée de l'air ; Mme Prévost : Bac +4 ; Assistante Qualité ; Justine Prévost : 13 ans, 4^e, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Éva Prévost : 11 ans, 6^e, Catégorisée HPI en 6^e à 10 ans)

Le test de QI ainsi que d'autres évaluations psychologiques effectuées par la psychologue attestant d'un « *important retard* » en vitesse d'exécution, en lecture et en écriture, M. et Mme Prévost consultent sur les conseils de cette dernière, un orthophoniste et un orthoptiste. Ces derniers écartent une dyslexie, mais concluent à un trouble important sur l'œil directeur. Éva commence donc une rééducation orthoptique, puis un suivi psychologique. Mme Prévost se mobilise en outre fortement pour aider sa fille dans les devoirs. Elle intervient surtout auprès du collège, d'une part pour que le harcèlement de sa fille par ses camarades de classe cesse et pour que les enseignants proposent des aménagements pour son trouble. Ce qui permet à Éva de remonter ses notes. La forte reprise de la grille de lecture de la « précocité intellectuelle » par les parents de la (petite) bourgeoisie économique ne tient pas uniquement à leur forte *intériorisation* d'un discours dont ils ont plus que tout autre pris connaissance en raison de sa manière de faire écho à leur souci que leurs enfants *rentabilisent* leur temps et acquièrent une disposition à se « surpasser ». Si ces derniers apparaissent chercher à tout prix à (se) prouver que ces derniers appartiennent à la « petite noblesse de l'intelligence » c'est également en raison des opportunités que celle-ci offre de maximiser leurs chances de *gagner le jeu de la compétition scolaire et sociale*. Les parents techniciens ou technocrates sont ceux de la population d'enquête qui apparaissent le plus faire un usage « stratégique » de la catégorisation de HPI. Ils sont ceux qui vont le plus facilement contacter l'équipe enseignante chaque année pour leur faire savoir que leurs enfants sont « à haut potentiel ». Ils sont ceux qui le plus souvent

cherchent à ce que, une fois la « précocité intellectuelle » de leurs enfants établie, celle-ci soit prise en compte dans leur scolarité (à l'encontre parfois de la volonté des enseignants). Ils sont ceux qui, enfin, se mobilisent le plus pour obtenir un changement de scolarité de leurs enfants à l'issue de la catégorisation de « précocité intellectuelle » de leurs enfants et notamment s'opposer à l'équipe éducative si celle-ci émet des résistances. Eux qui aspirent à ce que leurs enfants soient les premiers, les meilleurs en premier lieu à l'école semble avoir conscience plus que tous les autres parents que la catégorisation de HPI leur permet, outre de penser des solutions aux « difficultés » rencontrées par leurs enfants, d'obtenir des aménagements scolaires pour celle-ci et d'en éviter les conséquences négatives sur la scolarité. Le cas de la famille Prévost montre d'ailleurs bien comment, alors que les parents technocrates ou techniciens disent rencontrer des « difficultés » avec leurs enfants depuis longtemps, la catégorisation de « précocité intellectuelle » n'arrive qu'une fois que les « difficultés » apparaissent (pouvoir) menacer la scolarité de ces derniers. Cet exemple offre également une autre illustration de la manière dont cette catégorisation sert souvent aux parents techniciens ou technocrates de faire-valoir pour demander, et généralement obtenir, un enrichissement du programme ou un saut de classe. Ces derniers sont en effet ceux qui réclament le plus souvent une adaptation du programme ou un saut de classe pour leurs enfants à la suite de la catégorisation de leurs enfants comme HPI. ces aménagements sont tout d'abord présentés par les « professionnels » des enfants « surdoués » comme une des solutions pour régler ou éviter les « difficultés » causées par un programme scolaire pas toujours à la hauteur des « aptitudes intellectuelles supérieures » des enfants. Ces aménagements répondent d'autre part aux désirs des parents technocrates ou techniciens que leurs enfants ne restent pas à végéter dans des classes dont ils maîtrisent déjà le programme ou puissent être « mis en difficulté » devant un programme plus exigeant pour eux. Lorsque le saut de classe de Justine ne peut se réaliser (à cause de l'absence de soutien de la psychologue, tombée malade), Mme Prévost ne s'en offusque d'ailleurs pas puisque Justine « *tombe sur un super instit en CM2 qui gazait bien, qui veut lui faire faire plein plein plein de choses* », qui accepte qu'elle puisse « *soit faire des exercices en plus, soit s'avancer sur son travail, soit lire* » pendant « *les temps de correction dont n'avait pas besoin Justine* ». Enfin, si les parents de la (petite) bourgeoisie économique sont ceux qui s'emparent le plus de la catégorisation de « précocité intellectuelle » pour obtenir une accélération de la scolarité de leurs enfants, c'est aussi et peut être surtout pour les avantages à l'école que le saut de classe engendre (au-delà de la possibilité qu'il offre aux enfants d'être « *tirés vers le haut* »). Plusieurs d'entre eux se « servent » de la catégorisation de HPI pour obtenir une accélération du cursus qu'ils tentaient d'obtenir indépendamment d'éventuelles « difficultés » rencontrées par leurs enfants. Dans la famille Maconnet, la catégorisation de « précocité intellectuelle » d'Alice est ainsi survenue lorsque celle-ci avait 3 ans et était en petite moyenne section de maternelle à l'initiative de Mme Maconnet qui cherchait à ce que sa fille passe de la petite à la moyenne section de maternelle. Devant le refus de l'enseignante d'Alice d'accélérer sa scolarité, Mme Maconnet, qui connaissait la précocité pour avoir beaucoup lu sur la psychologie de l'enfant, contacte une association pour EIP pour savoir quel psychologue consulter et quelles démarches réaliser pour obtenir gain de cause. Elle s'est ensuite appuyée sur le résultat de sa fille au test de QI ainsi que sur un courrier de la psychologue ayant catégorisé Alice de « précoce » pour obtenir de l'équipe de direction de l'école, contre l'avis de l'enseignante, que leur fille intègre l'année suivante une classe de

moyenne-grande section de maternelle et puisse progressivement en cours d'année passer de la moyenne section à la grande section de maternelle. Dans l'entretien, elle justifie sa demande de saut de classe, évoquant les plaintes d'Alice de s'« ennuyer » en classe. Mais contrairement à la plupart des autres parents rencontrés, elle passe très rapidement là-dessus et n'évoque aucune « difficulté » posée par cet « ennui ». Elle se plaint également assez peu du programme scolaire. Comme si tout ceci comptait peu dans sa décision de faire sauter une classe à sa fille. Elle avait par ailleurs déjà tenté d'obtenir, sans succès également, que sa fille entre à l'école à 2 ans et demi. Enfin, à la suite de la catégorisation d'Alice, elle fait établir la « précocité intellectuelle » de son fils aîné alors que celui-ci est au CP et a 7 ans. Si elle justifie sa décision par le fait qu'elle y a été encouragée par la psychologue, qui lui explique qu'il y a souvent plusieurs enfants « surdoués » dans une fratrie, et par son envie de comprendre les « difficultés » de comportement de son fils, il apparaît surtout qu'elle souhaitait que Paul puisse aussi sauter une classe. Elle s'appuie en effet sur le test de QI pour demander que son fils puisse intégrer l'année d'après une classe de CE1-CE2 et passer en cours d'année de la classe de CE1 à CE2. N'ayant pas pu obtenir satisfaction, puisqu'il ne s'est finalement pas créé de classe à double niveau dans l'école, elle envisage déjà l'année prochaine de demander à nouveau à ce qu'il soit dans une classe de CE2-CM1.

On peut alors d'autant plus estimer que les parents de la (petite) bourgeoisie économique sont ceux qui se saisissent le plus de l'opportunité identifiée par Wilfried Lignier de mobiliser la catégorisation de « précocité intellectuelle » pour obtenir des « privilèges à l'école »¹⁵ qu'ils sont ceux qui, à l'origine, usent le plus de *stratégies avisées* pour obtenir des conditions de scolarisation favorables à la domination de leurs enfants dans la compétition scolaire et sociale. C'est d'ailleurs parce que les classes d'« élites » des établissements scolaires « prestigieux » semblent remplir ces conditions, grâce à l'équipe pédagogique, l'entre-soi scolaire et social qui y règne, mais aussi parce qu'elles fonctionnent comme des « titres » dans le C.V. scolaire, qu'ils les plébiscitent également. Lorsqu'ils recherchent les meilleurs établissements scolaires ou les « meilleures » classes pour leurs enfants, ils sont ainsi particulièrement attentifs au niveau de l'enseignement qui est dispensé dans les établissements d'enseignement, au degré d'approfondissement des programmes et au rythme des apprentissages.

Précisons pour terminer sur ce point qu'il ne faut toutefois pas conclure que les parents membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures ont un usage purement, uniquement ou systématiquement « utilitariste », « cynique » ou « froidement calculateur » de la catégorisation de HPI. En lien avec leurs sens de l'« excellence », ils peuvent certes facilement et rapidement parler de « difficulté » et s'inquiéter de celle-ci, et sont très disposés à agir sur les conditions de scolarisation de leurs enfants. Mais à cause de cela, ils éprouvent souvent une *réelle* inquiétude pour leurs enfants, sont souvent réellement convaincus qu'ils sont en « difficulté » et qu'il faut aménager leur éducation et condition de scolarisation. Enfin, si dans certaines familles, comme la famille Maconnet, les parents semblent avoir eu un recours et un usage « stratégique » de la catégorisation de HPI dès le premier enfant testé, dans d'autres familles, il semble que ce soit le diagnostic de « précocité intellectuelle » circonstanciel

¹⁵ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit.

d'un des enfants de la fratrie qui leur a fait prendre conscience aux parents des « avantages » du test et qui a entraîné le diagnostic des autres enfants...

4. À la poursuite de la « réussite » sociale

Chez les parents d'EIP situés plutôt du côté du pôle économique de l'espace social prédomine le souci de la super-performance des enfants à l'école puisque, éprouvant de la *méfiance* et de la *défiance* envers le système scolaire tout en étant moins familiers de celui-ci et moins dotés en capital culturel que les parents situés plutôt du côté du pôle culturel de l'espace social, ils ont objectivement et donc subjectivement plus de raison de se soucier que leurs enfants effectueront le parcours scolaire qui leur conféreront les meilleurs atouts dans la compétition interindividuelle pour les « meilleures » positions sociales. Par ailleurs, ils comptent surtout sur *le jeu de la compétition scolaire* pour que leurs enfants puissent poursuivre la trajectoire d'ascension sociale qu'ils ont eux-mêmes entamée ou pour garder des positions sociales similaires aux leurs (et préserver leurs avantages) dans un monde social qui leur paraît conférer de moins en moins de garanties de ce point de vue-là (en lien d'un côté avec la massification scolaire et de l'autre côté avec les crises économiques, la montée du chômage et de la précarisation de l'emploi). Tous les parents rencontrés aspirent à ce que leurs enfants aient une « bonne » scolarité pour « réussir » plus tard « dans la vie », c'est-à-dire avoir notamment accès un métier qui leur plaît, et qui si possible n'est pas précaire, offre des conditions de travail « agréables » et est « bien » rémunéré. Mais là où les parents que nous étudierons dans le prochain chapitre semblent se distinguer par leur volonté appuyée que leurs enfants deviennent surtout des individus « cultivés », « ouverts » et des citoyens « critiques » et « éclairés », les parents étudiés dans ce chapitre semblent plutôt se caractériser par leur fort souci que leurs enfants « réussissent » socialement c'est-à-dire accèdent à des positions sociales valorisées. Ils éprouvent d'ailleurs de la *méfiance* ou de la *défiance* envers le système scolaire plus que tous les autres parents d'EIP parce qu'il ne leur a pas permis de suffisamment « réussir » à leur goût, c'est-à-dire d'accéder aux positions sociales auxquelles ils aspiraient. Ils regrettent aussi que le système scolaire n'offre pas (comme aux États-Unis) la possibilité aux élèves « très bons » ou « aux capacités intellectuelles supérieures » comme leurs enfants, d'être scolarisés dans des classes qui leur permettraient, en instaurant un rythme de travail soutenu, en instaurant une forte exigence à l'égard du travail des élèves, en allant plus loin ou plus vite que le curriculum scolaire, de « pleinement exploiter leur potentiel » en les faisant devenir « aussi brillants que possible ».

Mme Lachimet. *Je trouve que, effectivement, à vouloir que tout le monde ait le même niveau, bah ceux qui ont un bon niveau... Soit Lucas s'est retrouvé dans une mauvaise classe et j'avais l'impression qu'il faisait un peu la locomotive. Soit ils sont dans des bonnes classes, mais c'est trop moyen, c'est trop hétérogène. Il faudrait que les enfants précoces soient vraiment dans des bonnes classes ou qu'on les identifie et qu'on leur donne du travail à faire en plus pour pas qu'ils s'ennuient. Qu'on met des choses en place quoi.*

M. Lachimet : Bac +5, Directeur financier ; Mme Lachimet : Bac +5, Contrôleuse de gestion dans la fonction publique ; Victor Lachimet : 22 ans, En Master 2 en école de commerce, Catégorisé HPI en M1 à 21 ans ; Clémence Lachimet : 20 ans, En 3^e année à Science Po ; Lucas Lachimet : 14 ans, En 3^e, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans

Les parents d'EIP de la (petite) bourgeoisie économique représentent également ceux qui reprochent le plus souvent aux enseignants de leurs enfants de ne pas être suffisamment « exigeants » avec eux. M. Gréaux et Mme Chaize critiquent ainsi beaucoup l'ancienne enseignante d'Adeline, parce qu'« *Adeline avait beau faire des fautes, c'était méga génial* » :

Mme Chaize. *Sur les cahiers, en fait, y'avait des énormes fautes et elle marquait « très bien ». Mais même plus, elle marquait... C'était pas « C'est génial », mais presque. Elle marquait « Très bien ! Génial ! » et juste en dessous y'a une énorme faute !* [Rires]

(M. Gréaux : CAP, Prothésiste dentaire ; Mme Chaize : Bac +3, Gestionnaire dans un collège ; Adeline Gréaux : 8 ans, CM1, Saut du CE2, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Maël Gréaux : 6 ans, CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans)

Enfin, les parents techniciens ou technocrates représentent ceux qui reprochent le plus à l'école « de niveler par le bas » et qui reprennent cette idée récurrente dans les médias sur la baisse du niveau de compétence des élèves¹⁶.

Mme Maconnet. *Je pense que de toute façon l'éducation nationale ne tire pas vers le haut. Je dirais que de toute façon, comparativement à nous, quand on allait à l'école, les programmes se sont allégés donc... Y'a des choses c'est clair et net ce sont les parents qui vont les apprendre, enfin ceux qui peuvent. C'est pas à l'école que les enfants vont les apprendre. Je pense qu'il y a plein de choses... Je pense plus au lycée parce qu'il y a eu des changements. Même moi quand j'ai quitté le lycée, y'a eu des changements. J'avais un petit frère donc on voit encore d'autres changements. Je suis tout à fait consciente que... J'veux dire si vous arrêtez l'histoire géo en seconde... Nous on en faisait jusqu'en terminale ! Vous vous dites que c'est clair et net, vous faites pas le même programme. Donc c'est tout plein de choses comme ça.*

(M. Maconnet : Bac + 5, Caviste ; Mme Maconnet : Bac + 8, Agent administratif ; Paul Maconnet : 7 ans, CE1, Catégorisé HPI au CP à 6 ans ; Alice Maconnet : 5 ans, grande section, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisée HPI en petite section à 4 ans)

Mme Rabelin. *On a l'impression qu'il y a une quantité astronomique de personnes qui ont sauté une classe. [...] Quand on voit tous ces enfants qui sautent des classes, y'a un moment on se demande si c'est parce que le niveau de l'école a baissé. Et si sans ça ces enfants n'auraient pas forcément eu besoin de sauter une classe et auraient trouvé leur place dans leur tranche d'âge. Avec un apprentissage peut-être un peu plus poussé ou plus à la carte en fonction des enfants. [...] On a un peu l'impression qu'on a tendance à niveler par le bas. Et là, c'est l'enseignante universitaire qui parle. Globalement, on a quand même beaucoup tendance à niveler par le bas. En tout cas dans un certain nombre de filières.*

(M. Rabelin : Bac +8, Médecin ; Mme Rabelin : Bac +8, Maîtresse de conférences à la faculté dentaire et praticienne hospitalière dentiste ; Maxence Rabelin : 7 ans, CE2, Saut du CP, Catégorisé HPI en grande section à 5 ans ; Susan Rabelin : 4 ans, grande section ; Arthur Rabelin : 1 an)

¹⁶ Idée à laquelle Roger Establet et Christian Baudelot ont d'ailleurs consacré tout un ouvrage non seulement pour démontrer qu'elle est une idée reçue, mais qu'elle est une idée reçue très ancienne (ils ont trouvé des discours sur la baisse du niveau en orthographe datant de 1820), ce qui les amène à conclure que cette idée est « une vieille idée de vieux ».

Roger Establet et Christian Baudelot, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, collection « L'épreuve des faits », 1988.

Ils font partie de ceux qui investissent le plus cette figure de l'enfant « surdoué » puisqu'elle fait aussi écho à cette perception. En effet, comme on l'a vu dans la première partie de thèse, les enfants « précoces » sont décrits, comme en « difficulté » à l'école principalement à cause de la pédagogie scolaire ordinaire qui serait en effet trop « stricte », « standardisée » et « banale »¹⁷. Révélateur de leurs ambitions, comme les parents techniciens ou technocrates étudiés par Agnès van Zanten, les parents techniciens ou technocrates de notre population d'enquête confèrent ainsi plus que tous les autres parents des « visées instrumentales » au système scolaire de transmission « efficace » aux enfants de connaissances, de compétences, de dispositions, de « qualités », mais aussi d'atouts qui leur permettront de conserver et d'accroître leurs avantages positionnels dans l'enseignement supérieur puis sur le marché du travail¹⁸. Dans le secondaire, ils plébiscitent les établissements scolaires « sélectifs » et « exigeants » et les options telles que le Latin, classe européenne ou bilingue, qui permettent à leurs enfants d'être scolarisés avec d'autres « bons » élèves et par conséquent d'avancer plus vite dans le programme scolaire, d'être confrontés à des apprentissages scolaires plus exigeants. Mais aussi qui permettent à leurs enfants d'être meilleurs en langues étrangères et confèrent donc à ces derniers des avantages dans la compétition scolaire, mais également dans la compétition sociale pour les « meilleures » situations professionnelles. Ils cherchent à ce que leurs enfants soient les premiers à l'école puis qu'ils sont à la recherche des orientations et des titres scolaires qui conféreront à leurs enfants les meilleurs atouts dans la compétition sociale.

Révéléteurs de leur fort souci que leurs enfants « réussissent » socialement, les parents technocrates et techniciens cherchent dans leur quotidien à doter leurs enfants d'avantages pour la compétition scolaire mais aussi sociale. Avantages qui permettront à leurs enfants de se distinguer plus tard à l'âge adulte des autres par leurs habitudes et goûts culturels, mais aussi leur *hexis corporelle* socialement distinctifs. Mme Duval explique qu'elle et son mari font preuve d'un « certain niveau d'exigence » vis-à-vis de leurs fils. Ils font non seulement attention à ce qu'ils « parlent correctement » (et les reprennent s'ils font une faute de français), « soient polis », mais aussi à ce qu'ils « mangent proprement à table », « se tiennent correctement à table », « se tiennent proprement », « soient habillés proprement ». Sarah Nicaise, Martine Court, Christine Mennesson et Emmanuelle Zolesio montrent comment dans les classes moyennes et supérieures situées au centre de l'espace social et du côté de son pôle économique, l'apparence des enfants fait en effet l'objet d'investissement élevé en temps et en argent de la part des parents. Ils constatent comment ces derniers passent également du temps à apprendre à leurs enfants à se montrer eux-mêmes attentifs à leurs apparences et à façonner leur goût et habitude en matière de vêtements, coiffure et hygiène corporelle, et ce dans l'optique qu'ils se distinguent par leur hexis corporelle aussi de la manière la plus évidente qui soit : en arborant des tenues financièrement inaccessibles aux autres¹⁹.

¹⁷ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 100-102.

¹⁸ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, op. cit.

¹⁹ Sarah Nicaise, Martine Court, Christine Mennesson et Emmanuelle Zolesio, « Le corps des inégalités : vêtements, santé et alimentation » in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1137-1157.

Les parents d'EIP membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures prennent ainsi (très) au sérieux et jouent (très) sérieusement le jeu de la compétition scolaire et, au-delà sociale, tenant très fortement à ce jeu, voire affectionnant ce jeu. Comme les parents analysés par Agnès van Zanten qui attribuent surtout des « visées instrumentales » au système scolaire, ils apprécient les classements scolaires qui leur permettent d'évaluer les chances futures de leurs enfants dans le monde professionnel. Révélateur de cela, Mme Prévost calcule chaque trimestre les moyennes de ses filles sans le sport, qui compte moins que d'autres matières dans la compétition scolaire et professionnelle, puis elle compare ces moyennes à celles des autres élèves de leur classe afin d'avoir leur position dans le classement scolaire non donné par l'école. Les parents technocrates ou techniciens apprécient les classements scolaires puisqu'ils voient également dans la confrontation de leurs enfants au classement scolaire également une bonne préparation au monde de l'entreprise. Mais surtout ils sont très attachés à une société et — c'est lié — à une école *hiérarchisée*, qui offrent des positions et des avantages différenciés et différenciateurs. Non seulement parce qu'ils sont convaincus que les distinctions effectives et symboliques à l'école et dans la société plus générale se distribuent selon le talent et le travail des individus. Mais aussi parce qu'attachés à la possibilité que tous puissent disposer de chances égales de circuler dans les structures scolaires et sociales, ils estiment que cette chance doit reposer sur un principe méritocratique, c'est-à-dire se fonder sur les capacités (intellectuelles) et mérites individuels²⁰. Autrement dit, les parents analysés dans ce chapitre ont fortement intériorisé l'idéologie méritocratique. Non sans intérêt. Cette dernière leur permet en effet de *légitimer* leur ascension sociale ou leur maintien dans le haut de l'espace social et les avantages qui vont avec. Étant attachés à l'idée d'une école (mais aussi d'une société) hiérarchisée, faisant des distinctions, à la fois effectives et symboliques, ils ne peuvent alors qu'être d'accord avec les militants des associations pour les enfants « surdoués » qui revendiquent une reconnaissance et un traitement spécifique des enfants « les plus intelligents » à et par l'école (et plus largement dans la société). Ils investissent fortement la catégorisation de HPI étant plus que tous enclins à reprocher au système scolaire de ne pas faire suffisamment de différences entre les élèves, de *personnaliser* leur instruction, pour qu'ils puissent davantage « aller à leur rythme » et « exploiter leurs capacités », mais aussi pour qu'ils puissent être encore davantage symboliquement distingués les uns des autres.

Conclusion :

Dans ce premier sous-mode de socialisation dans les familles de « surdoués », les vives incertitudes éducatives des parents et leur mobilisation éducative intensive découlent ainsi de leurs aspirations à ce que leurs enfants dominent le *jeu de la compétition scolaire* qui fait rage dans le système scolaire et fassent partie des *vainqueurs de la compétition interindividuelle* pour les « meilleures » positions sociales. En lien avec ceci, les parents exercent sur leurs enfants une *emprise* qui prend plus qu'ailleurs la forme d'un *contrôle direct et systématique*. Et

Martine Court et Christine Mennesson, « Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes », *Terrains & travaux*, n°27, 2015, p. 41-58.

²⁰ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, op. cit.

ce afin de soumettre leurs enfants à un *régime culturel intensif* qui leur permet d'être sans cesse en train de construire les conditions pour être les premiers, les meilleurs partout, tout le temps. Dans cet idéal type, l'investissement dans la catégorisation de « précocité intellectuelle » est dès lors la plus forte, les schèmes *de perception* des parents, leurs pratiques et logiques socialisation se révélant particulièrement *compatibles* avec le discours des « spécialistes » de la « précocité intellectuelle » sur l'« enfant surdoué ».

Chapitre 10

Fractions culturelles établies : s'épanouir par la culture

À côté de ce premier sous-mode de socialisation qui concerne les familles *en ascension sociale* des fractions économiques des classes moyennes et favorisées se dessine un deuxième qui distingue les familles établies des fractions culturelles des classes moyennes ou favorisées. Cet idéal type se retrouve en effet dans les familles de notre population d'enquête où les parents sont enseignants, enseignants-chercheurs, éducateurs, psychologues, architectes d'intérieur, etc., et ont donc effectué de (longues) études ou exercent des métiers dans des filières artistiques, enseignantes, éducatives. Il se retrouve donc dans des familles qui sont, en comparaison des autres familles enquêtées, fortement dotées en capitaux, mais davantage en capital culturel qu'en capital économique. En outre, l'idéal type décrit ici concerne également les familles où les grands-parents avaient eux-mêmes réalisé de (longues) études ou exerçaient des professions dans des filières artistiques, enseignantes, éducatives. Et donc les familles qui se caractérisent par une situation de *reproduction sociale* et par l'ancienneté de leur position sociale et de leur capital culturel. Il distingue notamment fortement les familles Brun, Renaud-Besson, Lacroix, Turain-Vidal, Gamblin et dans une moindre mesure les familles Meyer, Martin-Dumont, Gilbert, Gaillard-Petit et Bertin.

Cet idéal type n'est pas celui que l'on retrouve le plus fréquemment parmi les familles avec des enfants catégorisés d'EIP. Dans la lignée de ce que l'on a pu établir au précédent chapitre, nous allons voir que cette sous-représentation ne tient pas au fait que les intellectuels ou les médiateurs seraient moins susceptibles de « produire » des enfants capables d'obtenir un score de QI élevé dans un test d'« intelligence » (bien au contraire). Nous verrons qu'elle explique plutôt par le fait qu'ils auraient moins de probabilités de soumettre leurs enfants à une catégorisation de HPI. Dans ces familles, le diagnostic de « précocité intellectuelle » survient en effet seulement lorsque des conditions bien particulières sont réunies.

I. S'épanouir et se distinguer par la culture plutôt que gagner le jeu de la compétition scolaire

1. Mise à distance du jeu de la compétition scolaire et sociale

Nous avons rencontré Mme Brun, enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande école d'ingénieur, lors d'un colloque. Après notre intervention sur quelques résultats de cette thèse, celle-ci était venue discuter de notre communication. Expliquant qu'elle avait elle-même un fils catégorisé « précoce », elle nous avait alors exprimé son désaccord quant à notre affirmation que tous les parents d'EIP aspirent à ce que leurs enfants « excellent », notamment à l'école. Lors de l'entretien, elle renouvelle cette position, déclarant que le fait que son fils soit « intelligent » — sous-entendu capable d'« exceller » face à des activités intellectuelles — a toujours eu peu d'importance pour elle, surtout face à son « hyperactivité » et « impulsivité » et aux « difficultés » que cela lui a causées avec lui au quotidien ou aux problèmes que cela a pu engendrer pour lui à l'école. Ces « difficultés » rencontrées par Mathieu, réduisant ses chances

d'« exceller » dans un système scolaire qui n'évalue pas seulement les compétences intellectuelles et connaissances culturelles des élèves, mais aussi leurs capacités à exercer le métier d'élève en ayant des comportements scolaires, ont conduit Mme Brun à revoir ses attentes à la baisse concernant sa scolarité. Celle-ci déclare en effet que « *Mathieu a tellement posé de problèmes à la maison que rapidement [elle] [s'est] dit que la scolarité serait compliquée !* » Mais aussi, quand il a fallu aiguiller son fils dans son orientation : « *Bon un bac scientifique il va pas arriver, il va y avoir trop d'heures de travail à la maison en plus des cours. Donc, laisse tomber. Dès que j'ai vu que il s'intéressait aux matériaux, j'ai dit un bac techno STI [Science et technologie de l'industrie], ça ira !* » Malgré cela, il semble bel et bien que dominer la compétition scolaire ne fasse pas partie des ambitions que cette dernière nourrissait initialement pour ses enfants. En effet, lorsque sa fille aînée Élise rencontre des soucis de dyslexie, elle ne l'a pas conduite chez un orthophoniste. Elle n'a pas non plus mis en place de suivi particulier pour Jeanne lorsque celle-ci commence à « décrocher » scolairement (à ne plus travailler et à se rendre en cours) à son entrée au lycée. Elle ne se mobilise face au souci de comportement à l'école de son fils Mathieu qu'au bout de plusieurs années. Enfin, elle affirme pendant l'entretien, sur un ton que l'on pourrait juger de défi qu'« [elle] [a] *jamais eu des enfants qui ont été dans les classes bilingues* », qui « *ont pris des options particulières* », « *des enfants qui ont été premiers de la classe* », qui « *ont eu les félicitations* ». Que ses enfants « *ont eu des scolarités normales, quoi !* » Dans les familles de « surdoués » de la (petite) bourgeoisie culturelle, non seulement on ne retrouve ainsi pas le même souci parental que dans les familles de la (petite) bourgeoisie économique que les enfants restent « à tout prix » les « premiers » de partout, tout le temps, à l'école comme en dehors, mais on cherche à se distinguer de l'« élitisme » de ces dernières. Ainsi, bien qu'Emma se soit révélée plutôt « douée » en musique, M. et Mme Gilbert ne l'ont jamais incitée à poursuivre le piano. Lorsque Mme Gilbert évoque pendant l'entretien la participation d'Émilie à des compétitions avec son club d'athlétisme, elle ne s'offusque ni du fait que sa fille arrive rarement dans les premières, ni qu'elle se soit souvent qualifiée que par le biais de son équipe, ni que « *quand elle ramène une médaille c'est une médaille de participation* ». Quand elle raconte sa qualification l'année précédente en départementale puis en régionale, elle déclare « *C'est bien ça la promène !* » sur un ton qui témoigne bien du peu d'intérêt qu'elle porte à cela. À l'image de Mme Gilbert, plusieurs parents intellectuels ou médiateurs apparaissent n'accorder absolument aucune importance aux plus ou moins faibles performances de leurs enfants en sport et plus largement dans leurs activités périscolaires. Bien que ceux-ci demeurent plus proches du système scolaire que les parents techniciens ou technocrates, ils exigent également paradoxalement moins de leurs enfants qu'ils atteignent les « meilleures » notes ou moyennes de la classe. Gaspard Renaud raconte ainsi comment, contrairement à certains de ses copains, ses parents ne lui demandent pas tous les soirs s'il a reçu des notes dans la journée, et ne vont pas systématiquement consulter ses résultats scolaires sur le site Internet ProNote. Et que quand il obtient une « mauvaise note », ce qui demeure rare, « *ils disent rien de spécial* ». Sans jamais remettre en cause, y compris devant leurs enfants, l'importance d'obtenir certains résultats scolaires pour l'orientation à l'école et l'importance du niveau et du type de diplômes obtenus à l'issue de sa scolarité, les parents intellectuels ou médiateurs vont jusqu'à « laisser leurs enfants faire l'expérience de la mauvaise note », s'agacer quand ils les voient accorder « trop » d'importance à leurs notes, et relativiser les notes voire les critiquer devant eux.

Mme Vidal. *Quand [Clara] était petite, elle supportait pas de pas avoir du vert à l'école. Là, elle relativise un peu plus. Mais pas tant que ça... Là ce qu'elle a très mal pris c'est qu'elle avait mal compris l'exercice à faire et elle a pas fait le bon et que donc la prof lui a mis un mot dans le carnet parce qu'elle a pas fait ses devoirs. Pas une semaine de sixième et un mot dans le carnet ! Elle est arrivée du collège elle pleurait. Nous on était là « C'est bon ! » On comprend que la prof elle fasse ça parce qu'il faut qu'elle marque son territoire. Mais bon franchement c'est pas grave quoi ! Alors que pour elle c'était compliqué. Elle est soucieuse du jugement. Enquêtrice. Et vous quelle attitude vous avez vis-à-vis de ses résultats scolaires ?*

Mme Vidal. *À elle on lui dit que c'est pas important. Parce qu'on sait très bien que si elle a pas compris une notion de mathématiques un truc d'histoire géo, elle a la capacité de le faire. Donc on s'inquiète pas. Donc on va lui dire « C'est pas grave ! Ça te permet de savoir où est ce qu'il faut que tu travailles ! » Elle aime pas entendre ça.*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

M. Renaud. *Le deuxième truc c'est que Émile [contrairement à son frère, Gaspard] se mettait beaucoup la pression au niveau de son travail, de ses résultats. Donc nous on mettait toute notre énergie à lui dire « Pff... Cool ! Cool ! » [...]*

Mme Besson. *Oui ! On n'est pas sur la course à l'échalote sur les résultats. Moi j'veux pas que ça devienne source... Que ça soit anxiogène. Même si des fois on est ferme. Y'a des moments où Gaspard [à qui M. Renaud et Mme Besson reprochent, à l'opposé de son frère, d'être « trop » détaché des notes et plus largement des enjeux scolaires] on le confronte à la réalité. C'est-à-dire qu'il y a des moments où on lui dit « Tu verras ! Fais ton expérience ! Mais le système scolaire ça fonctionne comme ça ! Quoi qu'on en pense. Nous on a des idées là-dessus. Tu connais nos idées. Sauf que là, t'es à l'école, t'es dans un système précis ! Après tu peux essayer ! Tu peux voir si ça marche ou pas. À mon avis, tu vas te faire ramasser. Mais essaye, tu verras ! » On l'autorise aussi à une note catastrophique. Ça peut arriver. Et on va pas le mettre à la porte ! On en discute après avec lui. Et on fait le bilan. Lui dire « Voilà tu t'es vautré. Qu'est-ce que...? »*

M. Renaud. *On essaye d'être à la fois sur un juste milieu entre démystifier l'école, de ne pas sacraliser l'école, en lui disant « L'école c'est un truc avec des logiques un peu bizarres, faut pas que tu prennes tout ça au pied de la lettre. Prends du recul ! » Sans tomber dans l'excès inverse de détruire ce que ça représente. Que c'est un truc, c'est un moule et que à moins d'être dans un truc très radical de s'en passer complètement, euh...*

Mme Besson. *Nous on n'est pas là-dedans.*

M. Renaud. *Nous on n'est pas là-dedans. On délégitime pas totalement l'institution tout en lui apprenant à la prendre avec du recul ! Voilà, c'est un peu ça la posture qu'on essaye d'avoir.*

Enquêtrice. *Donc pareil avec les notes...*

M. Renaud. *Oui.*

Mme Besson. *Oui, ça nous arrive de dire à Gaspard « Là c'est un peu moyen ! Est-ce que tu comprends pourquoi ? Est-ce que tu sais comment tu peux... ? »*

M. Renaud. *En gros on fait pas de la course aux résultats. Les notes, c'est des indicateurs. Donc on discute avec lui de c'est des indicateurs de quoi et qu'est-ce qu'il s'est passé derrière.*

Enquêtrice. *Vous n'avez pas des exigences en termes de résultats ?*

M. Renaud. *Non.*

Enquêtrice. *Ou vous vous dites pas « il a les capacités donc... »*

M. Renaud. *Non.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Dans ce deuxième idéal type de socialisation, les parents, tout en accordant comme les autres une grande importance à l'école, se distinguent ainsi par leur *relative mise à distance de la compétition scolaire*. Tout d'abord parce qu'ils peuvent « se le permettre ». Ils n'ont en effet pas besoin d'exiger de leurs enfants qu'ils soient les « meilleurs » pour qu'ils soient plutôt en « réussite » scolaire. Leurs enfants témoignent globalement et généralement de telles facilités à exercer leur métier d'élève et à acquérir les apprentissages scolaires qu'ils sont sûrs que leur scolarité va bien se dérouler.

Enquêtrice. *Est-ce que vous vous dites « J'aimerais qu'elle ait au moins le bac ! » ?*

Mme Vidal. *Je suis même pas inquiète. Évidemment qu'elle va avoir le bac ! Ça se pose même pas ! Évidemment. En plus elle est scolaire. Je suis pas anxieuse...*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

Enquêtrice. *Et quand elles étaient en primaire, est-ce que vous vérifiez les cahiers ?*

Mme Gilbert. *Non. Moi j'ai très peu regardé. J'aimais bien lire les commentaires des profs. Je regardais à peine les « acquis » et « pas acquis ». Parce que les « acquis » tant mieux et les « pas acquis », bah elles acquerront l'année d'après. Ça m'intéressait pas. Pas comme beaucoup de parents, j'imagine. Ce qui m'intéressait c'était les 3 lignes de commentaire. On s'est pas trop focalisé sur la scolarité parce que ça marche.*

(M. Gilbert : Bac +5, père au foyer ; Mme Gilbert : Bac+5, Psychologue libérale ; Claire Gilbert : 17 ans, 1^{re} année en classe préparatoire vétérinaire, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Laura Gilbert : 16 ans, 1^{re} ; Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Émilie Gilbert : 14 ans, 3^e, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère ; Emma Gilbert : 10 ans, en 6^e, Saut de la grande section, Catégorisée HPI à son plus jeune âge par sa mère)

Comme le montre le cas de la famille Brun développé plus haut, ils peuvent parvenir sans trop de mal, malgré les « difficultés » parfois rencontrées par leurs enfants, à les conduire jusqu'en études supérieures. Étant proches du système scolaire, ayant fortement réussi à l'école et étant donc très assurés scolairement, ils ont objectivement et donc subjectivement peu de raisons de s'inquiéter de la « réussite » scolaire de leurs enfants. Mettre à distance le jeu de la compétition scolaire peut, dans ce contexte, être une manière pour eux de se *distinguer* en sous-entendant leur grande assurance scolaire et leur important capital culturel.

Cela peut également être pour certains d'entre eux une manière de témoigner leur *posture critique, affirmée et affichée*, à l'égard de ce jeu, dont ils ne peuvent, à leur grand désarroi, pas s'affranchir. Plusieurs parents d'EIP intellectuels ou médiateurs se distinguent en effet des parents enseignants qui accordent une grande importance aux outils et mécanismes permettant d'opérer des différenciations entre les élèves (comme la notation) étant le groupe socioprofessionnel « dont aussi bien la position sociale que la légitimité professionnelle de ses membres dépendent le plus étroitement de la certification de leur valeur par l'école » et adhérant fortement à l'idéologie méritocratique, c'est-à-dire au fait que « le déroulement [des] parcours [scolaires] et les titres qui les sanctionnent reposent sur des évaluations des talents et des efforts

personnels et non sur des avantages liés à l'argent »¹. Si comme tous les autres parents d'EIP, les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle éprouvent de la *méfiance* et de la *défiance* envers l'école, à l'opposé des parents de la (petite) bourgeoisie économique, ils rejettent surtout le système scolaire dans sa fonction de *distinction et classification* des élèves, dans le but de distribuer les positions sociales hiérarchiques dans la société. Ils font en effet plus souvent que les autres parents d'EIP partie de ceux qui rencontrent des difficultés à faire valoriser sur le marché du travail leur diplôme scolaire et qui en retirent une certaine *méfiance* à l'égard de la pertinence de cette compétition scolaire. Ils peuvent dès lors faire de *nécessité vertu* en critiquant ce jeu pour lequel ils n'ont eu visiblement pas les meilleurs atouts.

Mme Besson. *Je sais qu'y a des études qui sont plus rentables que d'autres après sur le marché du travail. Mais je sais aussi qu'on peut faire des études longues sans être rentables ! Enfin, voilà ! C'est compliqué tout ça ! On vit dans une société compliquée ! Et j'trouve que mettre à fond la pression sur les études aux enfants... Pff... Aujourd'hui, ça paye plus comme avant. Et même si ça payait, qu'est-ce que ça paye ? Enfin, voilà, nous on est un peu à ce niveau-là, plus ou moins idéologique, c'est sur... Mais moi j'ai pas envie de mettre la pression sur mes enfants sur les études, en sachant que... Moi, j'ai été la génération où ils nous disaient, si vous allez pas à l'école assez loin, vous aurez pas de boulot ! Sauf qu'on a tous pas eu de boulot. Enfin, on est tous dans des trucs précaires. Moi j'ai un bac + 5 en socio, je suis au SMIC, quoi ! Et j'ai des contacts de temps en temps... C'est... Bon, c'est vrai que j'aurais pu choisir autre chose que la socio ! C'était peut-être pas très bien joué !* [Rires de l'enquêtrice et de Mme Besson]

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

À l'opposé des parents techniciens ou technocrates, ils n'aiment par ailleurs pas le principe de *classement* des êtres sociaux entre eux, notamment par le biais de, et donc dans l'institution scolaire et ce que cela implique. Ils rejettent les environnements scolaires ou les activités extrascolaires compétitifs, dévalorisent ou minimisent l'aspect compétitif des activités de leurs enfants parce qu'ils ne veulent pas que ces derniers intériorisent un goût pour la concurrence et la domination des autres enfants qui sont des dispositions qu'ils désapprouvent². Ils déplorent les inégalités d'accès à certains biens, capitaux ou conditions d'existence, mais encore la stigmatisation des personnes ou groupes en bas des classements que les compétitions scolaire et sociale engendrent. Ils se caractérisent par « leur souhait de promouvoir un modèle de société alternatif, non compétitif³. »

Mme Brun. *Moi j'ai un rapport, que je retrouve chez mes collègues aussi, un peu distancié tout ça. Non, mais même c'est pire que ça ! Les notes, les classements, ça nous fait rire, on s'en*

¹ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? », *Revue française de pédagogie*, n°203, 2018, p. 5-14.

² Joël Laillier et Christine Mennesson, « Usages du temps libre et genèse des inégalités sociales dans la petite enfance » in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 125-145, p. 136.

³ Christine Mennesson, Julien Bertrand et Sarah Nicaise, « Quand le sport construit la classe », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1117-1136, p. 1130.

moque. On trouve que ça sert à rien, on trouve que ça stigmatise. Maintenant mes filles elles parleraient comme ça. Mettre des notes, classer des gens, c'est débile, ça sert à former l'élite c'est tout. Ça ne sert pas à former qui que ce soit. C'est rabaissant, c'est nul. Mais si elle parle comme ça. Comme elles ont vite compris que c'était ça. On ne joue pas un jeu auquel on ne croit pas, c'est ça ! Donc alors jamais joué à ce jeu-là.

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Les parents intellectuels ou médiateurs critiquent alors d'autant plus la compétition sociale et scolaire qu'ils savent que les classements scolaires reflètent les classements sociaux et que tous les enfants n'ont pas, selon leur origine sociale, les mêmes chances de gagner ce jeu, et donc, par la suite d'accéder à ce qu'offrent ces compétitions. Autrement dit, qu'ils ont conscience que le jeu de la compétition scolaire constitue un puissant outil de reproduction des inégalités sociales⁴. Ayant une conscience particulièrement accrue par son métier d'enseignante, mais surtout de sociologue du rôle que jouent les devoirs à la maison dans les inégalités sociales scolaires, Mme Brun se dit ainsi « *totalelement contre les devoirs à la maison* » et considère que la « *question de la réussite scolaire doit être dans l'école* »⁵. Dans le précédent extrait d'entretien, elle justifie son rejet des classements scolaires notamment par le fait qu'elles peuvent engendrer une *mauvaise estime de soi et décourager ceux qu'elles dévalorisent*, et donc accroître leur écart avec ceux reconnus par les jugements scolaires comme de « bons » élèves. Elle est également parente d'élève depuis longtemps à la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) jugeant les effectifs d'enseignants et, c'est lié, les moyens alloués à l'éducation nationale insuffisants pour garantir l'accès égal de tous aux savoirs transmis par l'école.

Mme Brun. [...] *Moi mon souci, et ça été mon militantisme à la FCPE, c'est plutôt les moyens, quoi ! Je veux dire 35... Mon fils il était encore 35 en terminale. Ça ne va pas ! Les effectifs... Moi j'ai toujours rêvé de classe à 15 ou 20. Parce qu'à 30, comme l'ont vécu la plupart du temps mes trois enfants, c'est quoi qui se passe ? Soit on est dans des familles où on a de la consommation culturelle, on a les moyens de voyager de faire des trucs, de faire du sport, soit pas, et les inégalités se creusent. Sur les programmes... Moi j'ai toujours dit aux enseignants que je n'allais pas me mêler des programmes. [...] Je trouve [le système scolaire] performant pour faire des citoyens éclairés. Je suis pas très critique sur les contenus. Après sur les*

⁴ Comme Agnès van Zanten nous constatons que les intellectuels « ayant plus fréquemment fait des études universitaires, adoptent un mode d'argumentation plus attentif à la complexité des problèmes, plus distancié de l'action et souvent plus critique de l'ordre social, bref plus proche de celui des sociologues » que les technocrates. La sociologue constate qu'ils évoquent les déterminismes sociaux pour, à l'opposé de Mme Brun, Besson et Vidal et M. Renaud dont nous analysons le discours ici, pour instruire et légitimer leur vision négative des enfants des milieux populaires et légitimer la manière dont ils les mettent à distance quand c'est le cas.

Agnès van Zanten, *Choisir son école*, op. cit., p. 76 et p. 82-83.

⁵ Le souci des inégalités sociales chez Mme Brun transparaît aussi dans la manière dont elle évite également de dire dans ses activités et loisirs et n'a jamais dit à la FCPE son métier, et « *encore moins* » où elle est enseignante-chercheuse, parce qu'elle « *n'assume pas ça* » c'est-à-dire a peur d'engendrer malgré elle des effets de *violence symbolique*.

pédagogies... Pareil il faudrait qu'ils ne soient pas 30. [...] Dans les cours de langue, ils étaient pas à 35. Ils étaient en plus petit groupe, c'est vrai. Mais bon par exemple, il y a quelques matières j'ai trouvé que si ils avaient été moins nombreux, ça aurait permis à ceux qui sont complètement largués de raccrocher les wagons. J'ai quand même l'impression de faire ça souvent avec Mathieu. Même avec mes deux autres filles. C'est-à-dire que ils revenaient à la maison en n'ayant pas compris et en fait il faut reprendre par ce que les profs n'ont pas le temps de faire passer chaque élève au tableau, de regarder vraiment si chacun a compris. Hum... Pour moi c'est des questions d'effectifs.

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Le cas de Mme Brun indique que la *mise à distance critique de la hiérarchisation scolaire et sociale* chez certains parents d'EIP intellectuels ou médiateurs est directement à mettre en lien avec leurs études en sciences sociales et avec leur fort engagement politique. Comme Mme Brun, M. Renaud et Mme Besson sont également parents d'élèves depuis plusieurs années, et M. Renaud est membre d'un syndicat enseignant dans l'espoir d'œuvrer à la lutte contre les inégalités sociales scolaires. Ce dernier a par ailleurs choisi « *par conviction politique* », c'est-à-dire par volonté d'aider ceux qui sont les plus durement touchés par les inégalités sociales à l'école, d'exercer son métier d'enseignant en physique-chimie dans un lycée de banlieue, où « *l'écrasante majorité des élèves viennent des collègues du secteur qui sont ex-ZEP, en REP* », où « *les élèves ont les plus mauvais résultats du Rhône au brevet* ». Ce ne sont d'ailleurs pas les seules actions de lutte contre les inégalités sociales, à l'école comme en dehors, menées par M. Renaud et Mme Besson qui ont également fait pendant des années, surtout quand ils étaient étudiants, du « *militantisme forcené* » à la Ligue Communiste Révolutionnaire, dans le mouvement altermondialiste, les mouvements des sans-papiers. Au moment de l'entretien, ils sont adhérents au mouvement *Ensemble !* qui fait partie du Front de Gauche et « *suivent de plus ou moins de loin ce qu'il se passe au NPA (Nouveau parti anticapitaliste), au Front de Gauche* » et participe régulièrement à des manifestations. De même, M. Turain et Mme Vidal, engagés depuis des années à *Lutte ouvrière* et chacun membre d'un syndicat (SNPES pour M. Turain et CGT-SNCF pour Mme Vidal, dont elle a été longtemps la secrétaire du site de sa ville) sont fortement mobilisés contre les inégalités sociales.

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'analyse statistique réalisée par Wilfried Lignier montre que les professions intellectuelles, bien que communément associées à la notion d'« intelligence », sont très faiblement surreprésentées dans la population des parents de « surdoués » (surtout en comparaison des professions libérales et, plus précisément, des professions médicales, mais aussi en comparaison des chefs d'entreprise et des cadres). Cela ne tient toutefois pas seulement au fait que, devant beaucoup au système scolaire, ils sont moins disposés que ces derniers à se tourner vers une évaluation alternative de l'« excellence »

intellectuelle que celle que propose l'école (malgré les défauts qu'ils lui trouvent)⁶. Cela tient également au fait qu'ils sont souvent plus généralement contre toute forme d'évaluation et de classements culturels. Mais aussi qu'ils apparaissent bien moins disposés à l'égard de la figure de l'EIP. Contrairement aux parents technocrates ou techniciens, les parents intellectuels ou médiateurs demeurent en effet très peu à l'origine de la catégorisation de leurs enfants comme « surdoués ». À la suite du diagnostic de l'un de leurs enfants, ils vérifient rarement si leurs autres enfants sont aussi HPI par un test de QI. Dans cet idéal type, souvent un seul membre de la fratrie a été catégorisé HPI. Les parents vont également beaucoup moins s'informer sur la question du HPI et adhérer à des associations pour EIP que les parents membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures (d'où dès lors leur faible surreprésentation dans la population d'enquête de Wilfried Lignier). En lien avec ceci, ils vont beaucoup moins reprendre le discours militant sur les EIP, lire (et relire) la vie, la trajectoire scolaire, les « difficultés » de leurs enfants à partir de la grille de lecture fournie par les « spécialistes » de la « précocité ». Ils se souviennent assez rarement du score de QI obtenu par leurs enfants au test d'« intelligence ». Ils sont ceux, enfin, chez qui la catégorisation de HPI de leurs enfants prend le moins de place dans leur quotidien, ceux qui en parlent le moins, notamment avec leurs enfants. Étant peu investis dans les réseaux Internet d'information sur le HPI, ce sont des familles que nous avons quasi uniquement rencontrées par le biais de connaissances communes. Cette figure de l'enfant « surdoué » aux « capacités cognitives supérieures », « en avance » sur les autres et qui « va plus vite que la moyenne » heurte en effet de plein fouet leur rejet de toute forme de hiérarchisation verticale sociale, scolaire et culturelle. Ils ne veulent pas dire ou laisser penser à leurs enfants qu'ils sont « plus intelligents » que les autres. Ils ne vont pas *interpréter* et *réinterpréter* les « difficultés » de leurs enfants comme des signes d'un manque de « stimulation » ou d'exploitation de « leurs capacités cognitives au-dessus de la normale ». Cette revendication selon laquelle les EIP devraient pouvoir être distingués des autres élèves s'oppose d'autre part à leur distance critique à l'égard des hiérarchisations symboliques ou effectives, surtout lorsqu'elles peuvent entraver une mixité sociale et scolaire ou accroître les inégalités de moyens alloués aux élèves et, en raison de cela, aggraver les inégalités sociales à l'école. Leur souci des inégalités sociales (notamment à l'école) entre aussi en conflit avec le fait que cette catégorisation accorde des privilèges à des élèves qui disposent déjà d'atouts face à la compétition scolaire (chapitre 7). Le fait que, comme l'a montré Wilfried Lignier, cette catégorisation puisse servir de faire valoir pour des parents d'élèves pour agir sur un ordre scolaire dominant et limiter la nécessaire délégation de certaines décisions ou de certains processus éducatifs à l'école, contrarie leur défense du système d'enseignement public.

Mme Besson. *On trouve ça très drôle cette histoire de précocité parce que c'est un peu ça nous donne tous les droits. [...]*

M. Renaud. *« Notre enfant il est précoce et il se fait chier dans votre cours notre enfant ! » Alors qu'en dehors de ça on pourrait pas dire ça !*

Mme Besson. *Y'a beaucoup d'enfants qui s'embêtent à l'école. Mais on peut pas le dire.*

M. Renaud. *C'est pas légitime de le reprocher aux profs, quoi !*

⁶ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences », 2012, p. 164-170.

Mme Besson. *Pour les enfants précoces, on peut le dire.*

M. Renaud. *On peut leur dire « Essayez de vous décarcasser un peu ! »*

Mme Besson. *Et ça, ça nous fait beaucoup rire. [...] Parce que comme les enfants précoces c'est des enfants censés être intelligents. Et que c'est souvent les enfants qui sont reconnus précoces c'est les enfants de milieux... D'un certain milieu... Ca se voit ! Quand t'as la maman de Farès qui va à l'école, ça fait pas le même effet que quand nous on va à l'école.*

M. Renaud. *Ouais, c'est vrai.*

Mme Besson. *Et la majorité des parents qui se disent parents d'enfant précoce, qui... Regarde les associations c'est des gens comme nous !*

M. Renaud. *Oui, oui, mais tout à fait !*

Mme Besson. *Donc voilà ! Les enfants précoces...*

M. Renaud. *Non, mais je le vois moi sur les collègues. Un enfant précoce c'est un enfant intelligent donc « Si ça se passe pas bien dans la classe, peut-être qu'il faut que je me remette en cause ». Alors que pour les autres, si ça se passe pas bien, c'est la faute au gamin. C'est pour ça que cette histoire de collègue où il est censé avoir des dispositifs pour enfant précoce, à un moment donné moi je me demande si y'a pas une stratégie... Notre voisin, qui est prof d'espagnol, dans son collège, pareil ils ont mis en place un dispositif comme ça, pour lequel y'a eu des formations lourdes. Et pour lequel y'a une adhésion des collègues, des profs. Et il me dit « Ah ouais ! On va se remettre en cause et on va réfléchir sur comment on fait pour accueillir un enfant précoce ! » Et quand on lit les textes officiels qui débarquent du ministère sur qu'est-ce qui faut faire pour accueillir ces gamins-là, c'est en fait une pédagogie élémentaire pour prendre en compte les gamins dans toutes leurs diversités. Mais là-dessus, pour les enfants précoces on est ouvert alors que pour les autres c'est « C'est quoi ce pédagogisme à deux balles ! »*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Comme en atteste cet extrait d'entretien, ces décalages entre le discours sur les EIP ou l'usage qui peut être fait de la catégorisation de HPI et les *visions du monde* des parents intellectuels ou médiateurs engendrent chez certains d'entre eux tout un discours critique. Tous les parents appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes et favorisées rencontrés ne sont toutefois pas autant conscients de ces écarts ou équipés pour avoir cette *posture aussi rationnellement critique* que M. Renaud et Mme Besson. Chez ces derniers, ces décalages se traduisent dès lors par un malaise face à la catégorisation de leurs enfants comme HPI qu'ils peinent à identifier. S'ils éprouvent souvent des difficultés à expliquer cette gêne pendant les entretiens, il reste clair qu'elle tient moins à un scepticisme quant au fait que leurs enfants soient capables de faire preuve de connaissances et d'aptitudes intellectuelles étonnantes pour leur âge, mais plutôt à un embarras vis-à-vis des implications sociales (qu'ils n'identifient pas toujours clairement) de cette catégorisation.

Mme Petit. *Je crois que celle qui y croit le moins à la précocité c'est moi. [...]*

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez m'expliquer qu'est-ce qui vous gêne ? Vous dérange ?*

Mme Petit. *Je suis toujours en train de me dire « Mais si je me trompe ? » Après il y a peut-être le truc de la méthode Coué, à force de leur dire qu'ils sont intelligents, ils sont intelligents. Mais si je m'oriente vers une voie qui n'est pas la sienne ? Si je m'empêche d'être juste un enfant tout court ? Est-ce que je lui mets pas la pression en lui demandant peut-être quelque chose qu'il*

n'est pas vraiment ? Je sais pas. [...] Mais aussi parce que je sais que les tests on en fait de plus en plus, que c'est quelque chose que l'on discute de plus en plus. Est-ce que ça ne serait pas une solution aujourd'hui miracle ? C'est ce que ça provoque ou ce que ça signifie dans la société qui m'interroge. Pourquoi ces enfants avant tout le monde les géraient on n'en parlait pas et que maintenant c'est un problème ? Ça m'interroge sur le positionnement de la société par rapport à ça. [...] J'en parle avec des amis qui sont enseignants. Je vois bien que eux aussi ça les interroge. Je vois bien que eux aussi ils ne sont pas à l'aise avec la précocité. Voilà... C'est ça qui me... Je comprends pas comment c'est devenu un problème. Je ne suis pas à l'aise avec ça... [...] J'ai lu un article sur le nombre d'enfants qui étaient détectés maintenant. Alors qu'il y a ce côté, on n'en parle beaucoup, parce que c'est une révélation, c'est magique, on sait enfin expliquer tous ces enfants, mais... C'est comme les violences familiales, c'est pas qu'elles sont plus nombreuses, mais que maintenant on en parle plus. Donc j'ai bien compris cette mécanique, et cetera. Et puis aussi pourquoi c'était développé aux États-Unis ? Pourquoi on faisait ces tests d'intelligence ? En URSS aussi ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce qu'il représente ce test ? Je ne me sens pas à ma place dans cette histoire. C'est pas la vie que j'avais imaginée, d'être cette maman et de vivre cette vie de famille. Après elle s'impose à moi et il va falloir que je vive avec ça. Mais... Ça va à l'encontre de plein de choses à laquelle je crois et qui sont fondamentales pour moi. L'intégration. Je travaille tous les jours là-dessus. Je suis très investie là-dedans. Même la question du féminisme. Et je me dis que je suis en train de faire ce que je ne voulais pas, en train de mettre une étiquette élitiste. Quelque chose qui va contre ce que je crois dans notre société. Et je l'ai mis dans une école privée ! Voilà, tout va bien !

[...]

Enquêtrice. *Quand vous a-t-on parlé de la précocité la première fois ?*

Mme Petit. *Quand Sacha avait 4 ans, le pédiatre m'avait déjà conseillé de faire des tests... Mais je trouvais que c'était prétentieux en fait. Je trouvais que c'était élitiste en fait. [...] Dans ma conception des choses, je trouvais que c'était mettre une étiquette sur quelqu'un. Et pis pour moi ça représentait les enfants qui était difficilement socialisables, des troubles du comportement importants... Je me disais « Tant qu'à l'école ça va, tant qu'il a des copains, j'ai pas envie de mettre une étiquette et j'ai pas envie de le faire rentrer dans un moule qui va pas lui être utile ! » [...] Je trouve toujours que c'est très élitiste d'avoir fait un test d'intelligence à mon enfant.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

2. Aspirer à ce que les enfants acquièrent d'abord un *habitus cultivé*

Malgré toutes les réserves qu'ils éprouvent à l'égard de la catégorisation de HPI, si les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle trouvent que les tests psychométriques « *ça a un peu d'sens* », pour reprendre M. Renaud, c'est probablement en raison de la proximité de ces derniers avec les épreuves scolaires. Et s'ils ne rejettent pas complètement la catégorisation de « précocité intellectuelle » c'est parce que l'enfant HPI reste essentiellement caractérisé par un *rapport positif* à la culture (et notamment sa forte culture et aptitude à résoudre des problèmes de type « intellectuel ») qui peut leur parler, tant la *culture*, l'*ouverture culturelle*, l'*analyse réflexive* et l'*autonomie intellectuelle* constituent des éléments auxquels ils accordent une grande importance, qu'ils considèrent comme une composante indispensable du *développement personnel*, du *bien-être* et de l'*expressivité* des individus, qu'ils conçoivent (et qui sont

objectivement) des éléments importants de leur identité qui leur permettent de se distinguer d'autrui, et qui restent au cœur de leur éducation. Selon Agnès van Zanten, comme tous les autres parents, les parents fortement liés par leur profession au milieu de l'enseignement, de la culture ou de la recherche attribuent des visées « instrumentales » à l'école de transmission de compétences, connaissances et de dispositions qui, à travers notamment des diplômes qu'elles permettent d'acquérir, deviennent des ressources pour leurs études puis pour leur futur professionnel. À la différence toutefois des autres parents, l'école doit aussi, et peut être surtout, être pour eux le lieu de la transmission des compétences et connaissances culturelles qui ont « le plus de valeur dans la sphère intellectuelle », d'une formation globale et « équilibrée » du point de vue des différentes composantes de la culture contemporaine, et donc de l'acquisition d'une culture « gratuite » qui garde « une grande autonomie par rapport aux pressions économiques et sociales ». Ils estiment encore que l'école doit permettre aux élèves d'« élargir leur horizon culturel » et de développer leur curiosité. « Au-delà des connaissances, ce qui importe le plus pour ces parents est la capacité de l'école à développer l'esprit critique, le sens analytique, la réflexivité de leurs enfants, bref à les doter d'une autonomie intellectuelle⁷. » Ils craignent beaucoup moins que les parents technocrates ou techniciens que leurs enfants restent à végéter dans des classes dont ils maîtrisent déjà le programme scolaire et, en lien avec ceci, sont beaucoup moins enclins à interpréter divers comportements chez leurs enfants comme des marques de leur « ennui » en classe parce qu'à leurs yeux, l'expérience scolaire ne se réduit pas à l'apprentissage de compétences et de connaissances du curriculum « rentables » dans la vie de tous les jours :

Enquêtrice. *Et du coup comment ça s'est passé au CP si il savait déjà lire ?*

M. Renaud. *Bah j pense qu'il s'est ennuyé.*

Mme Besson. *J pense qu'il a un peu papillonné.*

Enquêtrice. *Et vous le fait qu'il reste comme ça une année à rien apprendre entre guillemets, ça vous dérangeait pas spécialement ?*

Mme Besson. *Il vit autre chose. Il apprend pas à lire. Mais à l'école on apprend pas que à lire. On apprend à être un élève...*

Mr Renaud. *On apprend à être avec les autres.*

Mme Besson. *On apprend à travailler sur des trucs. On apprend...*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

L'évocation de l'engagement militant de MM. Renaud et Turain et de Mmes Besson, Vidal et Brun durant les entretiens fut également l'occasion d'évoquer à quel point leur appartenance à des associations, syndicats ou partis politiques les a amenés à prendre connaissance de certains travaux de sciences sociales et théories politiques, à réfléchir à des problèmes de société généraux ou liés à un contexte professionnel ou local plus particulier, mais aussi à des moyens d'action concrets pour venir à bout de celles-ci. Mme Vidal résume comment son parti politique, *Lutte ouvrière*, repose sur l'idée selon laquelle « *la classe ouvrière va mettre en place un monde nouveau qui s'appelle le communisme* » et « *pour ça il faut de la*

⁷ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, op. cit., p. 26-30.

culture », selon laquelle « *il faut que les gens que l'on prive de culture qu'ils en aient* », « *pas juste pour réussir socialement individuellement* », mais pour « *s'émanciper collectivement* », ou encore selon laquelle « *le monde il est à tous et pas qu'à ceux qui possèdent les richesses* » et « *et si le monde il est à nous et bah faut aussi avoir envie d'avoir les connaissances* ». Chez les parents intellectuels ou médiateurs les plus engagés politiquement, cette grande valeur accordée à *la culture*, à *l'ouverture culturelle*, à *la distance critique* et à *l'autonomie intellectuelle* s'explique ainsi aussi par (tout en expliquant en même temps) leur fort engagement politique, en ce que celui-ci fait appel à et donc stimulent régulièrement ces dispositions culturelles et cette culture. Chez tous les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle, cela tient à *la longue scolarisation* de ces derniers et donc à leur socialisation scolaire. En accordant avant tout des visées « réflexives » et « émancipatrices » à l'institution scolaire, les parents intellectuels et médiateurs demeurent en effet porteurs d'une vision *traditionnelle* de l'école : « L'école secondaire française s'est développée sous l'influence des Lumières. Du point de vue des individus, le rôle essentiel qui lui a été attribué est de construire des sujets autonomes, émancipés de leurs appartenances familiales et locales, dotés d'un esprit critique, et capables ainsi de résister à l'autorité arbitraire.⁸ Cette mission émancipatrice, assumée par un corps enseignant hautement qualifié et largement indépendant vis-à-vis du pouvoir politique et des communautés locales, a permis à l'enseignement secondaire français d'imposer un modèle de transmission centré autour d'une culture "gratuite", c'est-à-dire sans lien direct avec les demandes du monde du travail et de la société⁹. Ces deux facteurs ont aussi favorisé l'imposition d'un enseignement centré sur la dimension intellectuelle, peu soucieux des dimensions affectives de l'expérience scolaire adolescente¹⁰. », écrit Agnès van Zanten. Bien que cette dernière précise que « les bases de ce modèle ont été fortement érodées depuis une trentaine d'années par la transformation des publics scolaires et l'affaiblissement de l'autonomie enseignante ainsi que par la pénétration des logiques instrumentales et expressives »¹¹, il reste que le système scolaire revendique toujours aujourd'hui des visées « réflexives » et « émancipatrices ». Les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle accordent beaucoup de valeur à *l'autonomie intellectuelle*, au *sens analytique*, à *l'ouverture culturelle* et à *la culture* d'ailleurs pour certains parce qu'ils sont membres du système scolaire. Plus largement parce que tous exercent un métier qui exige d'eux au quotidien qu'ils fassent preuve d'*analyse critique*, de produire ou de transmettre de *la culture* (de l'art ou des connaissances scientifiques) voire de stimuler *l'ouverture culturelle* et la *réflexivité* d'autrui. Mais chez la plupart d'entre eux, l'intériorisation d'un *fort habitus cultivé*, et de la place que cela doit avoir dans la vie, n'a toutefois été que renforcée par leur socialisation secondaire. Elle avait en effet débuté lors de leur socialisation primaire, au contact de leurs parents qui valorisaient ces éléments du fait souvent du fait qu'ils exerçaient eux-mêmes des métiers dans des filières culturelle, éducative, artistique (d'où d'ailleurs leur parcours professionnel, voire militant). Cela est particulièrement flagrant pour Mme Meyer dont la mère était professeure d'allemand

⁸ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 (1938) ; Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Presses de la FNSP, 1994.

⁹ Denis Meuret, *Gouverner l'école : les leçons d'une comparaison France-États-Unis*, Paris, PUF, 2007.

¹⁰ Agnès van Zanten, *Choisir son école*, op. cit., p. 26-27.

¹¹ *Ibid.*, p. 26-27.

et de lettres et dont le père était ingénieur informaticien et qui, en rupture avec leur famille respectivement issue de « *la haute aristocratie normande* » et de la « *bourgeoisie bourguignonne* », ont « *silloné le Maroc avec leurs 4 enfants en caravane pendant les vacances* », ont fondé ensuite une chorale familiale avec laquelle ils ont fait le tour de la France pendant 2 ans, ont fait après un grand voyage « *pendant 18 mois jusqu'en Inde et au Népal en camping-car avec l'objectif de découvrir le monde* », puis grâce au bénéfice de la vente d'un ouvrage écrit en famille narrant ce voyage sont « *repartis un an en Chine en camping-car* », adoptant au cours de leur voyage un jeune de 14 ans venant d'Afghanistan. Mme Meyer estime ainsi avoir hérité de ses parents l'importance qu'elle accorde à l'« *ouverture sur le monde* » et être elle-même parvenue à la transmettre à ses enfants qu'elle juge en raison de cela « *sociables, intéressés, intéressants* ». Elle a également hérité de ses parents et de son propre parcours scolaire, universitaire et associatif et de son mariage avec M. Meyer, une forte appétence pour la relation d'aide et éducative. En effet, son père est aussi parti en mission au Cambodge pour l'Union européenne, pour aider à reconstituer le système scolaire détruit par les Khmers rouges puis ayant découvert la décharge de Phnom Penh a décidé de partir vivre définitivement dans ce pays avec sa femme où ils ont fondé « *une association qui se charge de scolariser, nourrir les enfants de la décharge* ». Mme Meyer a rencontré M. Meyer dans une communauté de l'Arche de Jean Vanier, qu'elle décrit elle-même comme une association née « *du courant antipsychiatrique des années 70* » revendiquant « *de sortir les personnes handicapées de l'hôpital psychiatrique* », communauté où ils ont donc vécu avec des personnes handicapées. Ce qui leur a donné l'envie d'« *ouvrir [leur] famille à d'autres types de personnes* » et de faire de leur maison familiale « *un lieu de vie thérapeutique* » qui accueille des enfants avec « *de gros troubles* » psychiatriques (autisme, schizophrénies, pathologie maniaco-dépressive) et familiaux qui leur sont confiés par l'aide sociale à l'enfance. Dans cette optique, ils ont entrepris des études de psychologie, philosophie et théologie pour M. Meyer et d'éducatrice spécialisée pour Mme Meyer.

La *distance critique* que les parents situés plutôt du côté du pôle culturel du haut de l'espace social entretiennent à l'égard du *jeu de la compétition scolaire*, à l'égard de la compétition tout court, découle tout en témoignant aussi de leur fort *esprit analytique* et de leur *autonomie intellectuelle*. Mais également de l'importance qu'ils accordent à la *culture* et aux dispositions culturelles et de leur forte intériorisation de celles-ci comme source principale de *développement personnel, de bien-être et d'expressivité*. Cette distance s'explique en effet aussi par leur adhésion à cette idée (que l'on peut qualifier de « *romantique* » ou « *idéalisée* ») que l'on retrouve notamment à l'école, selon laquelle la culture devrait toujours être recherchée pour elle-même et en elle-même sans autre finalité que le plaisir ou la curiosité « *pur(e)* » qui implique que le travail à et pour l'école ne peut ou ne devrait être motivé par un rapport utilitariste de recherche de bonnes notes ou autres rétributions symboliques scolaires. Ils redoutent que la compétition scolaire conduise parents, enseignants ou penseurs des curriculums scolaires à ne privilégier que des compétences et des connaissances utiles pour le monde du travail ou la compétition scolaire et sociale. Ils n'apprécient pas qu'elle puisse entraîner une hiérarchisation entre les compétences et connaissances culturelles. Ils critiquent ainsi le jeu de la compétition scolaire sans rejeter le système scolaire dans son ensemble parce qu'ils craignent que cette compétition scolaire nuise aux missions émancipatrices que doit avoir

à leurs yeux prioritairement l'école. Ils craignent que la compétition tout court nuise à l'acquisition par les enfants de cette *culture* « gratuite », de cette *autonomie intellectuelle*, ce *sens réflexif*, cette *ouverture culturelle*, mais aussi d'un goût pour la culture, et par conséquent, à leur épanouissement à et par l'école. En triant les élèves dans des filières différentes, en excluant certains d'entre eux rapidement du système scolaire et en privant certains d'entre eux de l'accès à certains savoirs. En faisant également peser sur les élèves une « trop grande » pression et en générant chez eux une anxiété de la performance scolaire, de la souffrance, ou un rapport « trop » « besogneux » au travail scolaire. Mme Gamblin a cherché à se différencier de l'éducation de ses parents « axée sur l'école » et l'idée que « si t'as pas ton bac, t'es rien » parce que, soucieuse de leur bien-être, elle ne souhaitait pas faire subir à ses enfants la pression qu'elle a elle-même ressentie enfant. Mme Lacroix éprouve un certain malaise vis-à-vis de cette catégorisation de l'enfant « surdoué » craignant aussi de « coller » à leurs enfants une image d'individu « aux capacités supérieures » qui nourrisse des attentes « trop » élevées à leur endroit :

Enquêtrice. *Est-ce que du coup la précocité, ç'a été un sujet de conversation chez vous ?*

Mme Lacroix. *Non. C'est un peu tabou. J'ai un ou deux livres dans ma bibliothèque que j'ai achetés à une époque pour savoir en quoi ça consiste, qu'est-ce que ça veut dire en réalité. [...] Non pour moi c'est plutôt quelque chose de tabou. C'est plutôt une conversation que je vais éviter parce que je veux pas d'amalgame. Je veux pas qu'on attende de lui plus qu'un autre. Il y avait déjà fort à faire par rapport au fait qu'il soit plus grand que les autres. On attendait déjà plus de lui qu'un enfant de son âge.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Mme Gilbert a toujours incité ses filles à viser les « meilleurs » résultats, non pas pour qu'elles restent les « premières », mais pour « apprendre à faire les efforts » qui seront nécessaires dans leurs études supérieures. Ces dernières n'ayant cependant jamais « eu besoin » de passer beaucoup de temps sur leur travail scolaire pour obtenir d'« excellentes » notes, Mme Gilbert ne les a jamais obligées à plus. Marquant sa différence avec « des parents qui diraient “Bah parce qu'il a autant de facilité, pour lui donner l'habitude de travailler beaucoup, on va lui faire faire une langue en plus” », elle n'a jamais poussé ses filles à prendre des options afin d'avoir davantage de travail à réaliser à la maison. Mme Besson et M. Renaud se soucient guère que les enseignants de Gaspard lui reprochent d'être « nonchalant » en classe, M. Renaud critiquant ses collègues « qui supportent pas qu'un élève soit pas à fond », « qui a des capacités, mais les exploitent pas ». M. et Mme Meyer se sont parfois « battus » contre certains professeurs de musique de leurs enfants qui leur « mettaient la pression » expliquant qu'ils ont toujours voulu que « l'instrument reste un moyen d'expression, et surtout d'abord un plaisir ». Cette distance critique à l'égard du jeu de la compétition scolaire peut ainsi être aussi interprétée comme une résistance des individus membres du système scolaire ou proches de celui-ci à la pénétration des logiques instrumentales (et donc compétitives) à l'école au détriment des logiques émancipatrices. Ils cherchent d'autant plus à ce que le rôle premier de l'école reste de

former un *habitus cultivé*, valorisent d'autant plus la culture et les dispositions culturelles que ce sont objectivement les principales ressources dont ils disposent, et qu'ils cherchent à préserver ce qui constitue leur avantage sur les autres groupes sociaux.

Si contrairement aux parents de la (petite) bourgeoisie économique, les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle n'attendent pas que leurs enfants se distinguent en étant les « premiers » à l'école, comme en dehors, c'est ainsi parce qu'ils placent leur *bien-être* et *épanouissement* avant leur « réussite scolaire ». C'est parce qu'à leurs yeux, l'épanouissement et le bien-être passe par *la culture*, mais aussi par la relation avec les autres, davantage que par l'accès aux positions sociales les plus élevées. C'est donc parce qu'ils attendent que leurs enfants se distinguent en étant et en devenant des sujets dotés d'une forte *réflexivité critique*, *autonomie intellectuelle* et *ouverture culturelle* et d'une importante *culture*. Mais surtout en étant et en devenant des individus « curieux », qui aiment s'instruire et avoir des activités de type intellectuel. Des individus avec également des pratiques culturelles savantes qui ont aussi des appétences pour les activités culturelles les plus légitimes, mais aussi des goûts artistiques et culturels prononcés. Et donc en étant et en devenant des individus dont la culture est source *de développement, de bien-être et d'expressivité* (mais jamais source de compétition ou de concurrence avec autrui). Afin qu'ils puissent, outre s'épanouir, devenir plus tard des citoyens « éclairés », capables d'émettre un point de vue propre (et critique) sur le monde qui les entoure, et « développer un sens philosophique de l'existence, plus informé que par le passé par la connaissance scientifique », et donc en mesure « de pouvoir résister aux formes multiples de manipulation qu'offre la société de consommation d'effectuer des choix conscients (« non seulement dans les domaines scolaire et professionnel », mais à tout âge et dans tous les aspects de la vie ») ou encore « d'agir de façon responsable dans la sphère citoyenne »¹².

Mme Gamblin. *Charlotte a eu un téléphone à partir de la 4^e. C'a été la plus grosse erreur de ma vie ! Parce qu'à partir de ce moment-là, elle a plus lu. Parce que c'était une grosse lectrice et le jour où a eu un téléphone, elle a arrêté de lire. Parce que oui, bien sûr, moi j'attends qu'une chose c'est que mes gamins aient une lecture lettrée. [...] On a toujours été à la bibliothèque. Toutes les semaines. [...] Hugo, il lisait pas. C'est pour ça qu'au départ on est allé voir l'orthophoniste. Il lisait pas et il se faisait pas de représentation mentale de ce qu'on lisait. Maintenant mieux [...] Hugo, je continue à lui lire tous les soirs parce qu'il lit pas sinon. Je connais pas beaucoup de parents qui lisent encore à leurs enfants à 13 ans !*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Les plus engagés politiquement des parents intellectuels ou médiateurs veulent également que leurs enfants deviennent des citoyens militants comme eux. D'après Mme Vidal, M. Turain souhaiterait que sa fille devienne « une scientifique » parce qu'il est « *féministe* » et que « *y'a pas beaucoup de femmes qui font des sciences* ». Cela ne conduit toutefois pas ce dernier à vouloir que sa fille « excelle » à l'école, parce qu'il souhaite plus fortement que sa fille milite plus tard comme lui et sa compagne et qu'il juge cela « *incompatible avec des ambitions de*

¹² Agnès van Zanten, *Choisir son école, op. cit.*, p. 26-27.

carrière classique ». Contrairement aux parents technocrates ou techniciens, les parents intellectuels ou médiateurs ne s'inquiètent pas que leurs enfants « ne travaillent pas autant qu'ils le pourraient » parce qu'ils ne perçoivent pas cela comme un obstacle très négatif à leur « excellence », mais plutôt (dans une certaine mesure) comme une « chance » en ce que cela leur permet d'avoir du temps pour se cultiver en dehors des programmes scolaires ou pour leurs loisirs culturels.

Mme Meyer. *Mais bon, c'est vrai qu'ils se contentent de faire ce qu'ils ont à faire, on va dire ça comme ça. Mais bon, moi tant que ça marche j'veis pas leur dire de s'asseoir pour continuer à apprendre. Quand Nicolas a 14 de moyenne en seconde, j'me dis ça sert à quoi d'avoir 16 ? Bon, je préfère qu'il fasse autre chose, qu'il aille dehors, qu'il fasse de la luge, des trucs tout cons. Bon c'est vrai qu'il y en a qui me disent « ouais, bah il pourrait avoir de meilleurs résultats ! ». Mais bon il préfère vivre ! Je préfère qu'il vive et qu'il ait de bons résultats, qu'il vive pas et qu'il ait de très bons résultats !*

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

Annie Da-Costa Lane observe que les parents enseignants portent aux devoirs un intérêt plus modeste que ceux appartenant aux catégories sociales les plus proches, et que les mères enseignantes consacrent moins de temps aux devoirs que celles qui exercent la profession de cadre¹³. En accord avec sa recherche nous constatons que les parents d'EIP intellectuels ou médiateurs, tout en demeurant très présents au moment des devoirs, témoignent parfois de véritables réticences à faire avec leurs enfants leur travail scolaire.

Mme Gamblin. [Hugo et Charlotte] *ont su lire avant* [que cela ne leur soit appris à l'école]. *Alors que je le voulais surtout pas. Je me disais « Sinon ils vont faire quoi au CP ? » [...] Hugo a appris grâce à sa sœur qu'il voyait apprendre à lire. Du coup, je m'étais fait reprocher par l'enseignante de grande section d'avoir appris à lire à Hugo. Je lui avais bien dit que non. Qu'en tant qu'enseignante de CP, je vois bien que cela handicape les enfants de savoir lire avant. [...] Ma sœur a fait ça [apprendre à lire à ses enfants avant l'école]. Je me suis toujours dit « À quoi ça sert ? Ils ont le temps ! Ils sont tellement petits ! »*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que ça vous est arrivé de donner des devoirs en plus ? Une dictée ? Un exo ?*
M. Renaud. *Non.*

¹³Annie Da-Costa Lasne, *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat, science de l'éducation, Université de Bourgogne, 2012, cité par Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p.15.

Mme Besson. *Émile, une année, il s'est pris un coup d'angoisse, il avait peur de pas être au top et du coup il voulait avoir des devoirs de vacances. Donc du coup, on s'est dit « Non, on va être en vacances, tu vas pas travailler ! » Et il était un peu stressé. Je sais plus quelle classe c'était ? Et puis on avait une copine instit qui nous a dit « Et alors ? Achetez-lui un cahier de vacances ! Il va en faire 2 jours et puis après il va passer à autre chose. Ça le rassurera et puis voilà ! » Voilà, c'est la seule fois... Mais à sa demande !*

Enquêtrice. *Et du coup au final il l'a fait ce cahier de vacances ?*

M. Renaud. *On l'a acheté, ça l'a rassuré, il l'a rangé et il l'a même pas sorti !*

Mme Besson. *Oui, j'en crois qu'il l'a même pas fait ! Donc ça, c'était Émile. Gaspard, il a jamais demandé à avoir des... [...]*

Enquêtrice. *D'accord. Vous êtes pas du genre à dire « Y'a des problèmes d'orthographe, on va faire des dictées ! »*

M. Renaud. *Non, non, non.*

Mme Besson. *Ah non !*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Enquêtrice. *Et vous disiez jamais faire des choses en plus des devoirs ? Comme une dictée ?*

Mme Dumont. *Non. Non.*

Enquêtrice. *Et par exemple, approfondir une leçon ? Y'a une leçon d'histoire, de science et lire un bouquin, regarder une vidéo sur Internet ?*

Mme Dumont. *Non. Non.*

Enquêtrice. *Ou en discuter ?*

Mme Dumont. *En discuter un peu. Mais assez peu. Mais je pense que ce que j'ai eu favorisé c'est tout ce qui est scientifique. On est tous les 2 très scientifique. Moi j'ai pas de culture historique donc je sais pas les aider là-dedans. On a fait des tas d'expériences. J'avais acheté des petits bouquins pour faire des expériences. Et ils le faisaient même tout seuls. Ils les feuilletaient tous seuls. À un moment donné, on a fait des sudokus. Ça, ils en raffolaient ! Les sudokus... Ils étaient même pas en primaire encore quand ils faisaient des sudokus. Donc ils savaient additionner voilà... Tous les 3.*

Enquêtrice. *Donc pas forcément en lien avec l'école, une leçon en cours ?*

Mme Dumont. *Non. Non, non. J'ai peut-être aussi plus favorisé tout ce qui était bricolage aussi. Tout ce qui était bricolage, tout ça. Mais en lien avec l'école ? Non, non. [...]*

Enquêtrice. *Et vous étiez du genre cahier de vacances ?*

Mme Dumont. *Non*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

N'aspirant pas à ce que leurs enfants soient les « meilleurs » à l'école, contrairement aux parents étudiés dans le précédent chapitre, non seulement les parents d'EIP intellectuels ou médiateurs vont moins *volontairement* chercher à anticiper les apprentissages scolaires, mais ils vont critiquer les parents qui agissent ainsi. Ils ne donnent également jamais de travail scolaire supplémentaire à leurs enfants. En revanche, ils vont fortement s'intéresser à ce que leurs enfants apprennent à l'école et fréquemment partager avec eux leurs connaissances sur leurs leçons. Ils vont et être sensibles à l'intérêt de leurs enfants pour les savoirs scolaires et plus largement culturels et chercher à le susciter puis l'entretenir.

Mme Brun. *Je pense qu'on n'a jamais rien fait pour qu'ils soient premiers de la classe. Je veux dire, nous, si ils rentraient de l'école et décidaient d'inviter des copains ou d'aller voir un spectacle on acceptait plutôt que réviser la leçon, franchement... On n'a jamais été des parents... Je veux dire pour que les gamins soient assez bons en classe, il faut que derrière il y ait quand même un certain investissement familial. Que ça soit en termes de... Bon là c'est la sociologue qui parle. Mais je ne peux pas me couper en quatre. Il faut quand même accompagner ça d'une certaine attention « Est-ce que tu connais ta poésie ? Viens je vais te la faire réciter ! » En plus tout ce qui est travail de la mémoire, j'aime pas. En plus politiquement avec mon investissement à la FCPE je suis totalement contre les devoirs à la maison. Donc évidemment je ne les ai jamais vraiment fait faire à mes gamins. Je me faisais engueuler par Élise, d'ailleurs. J'ai toujours considéré que la question de la réussite scolaire elle était dans l'école. Et après moi j'ai toujours préféré jouer au ballon, m'amuser avec eux, rigoler, faire un jeu de société. [...] Si en plus je me tape « Ouvre tes cahiers. Qu'est-ce que tu as fait ? Est-ce que tu as appris des leçons ? », c'est plus un plaisir d'avoir un gamin, c'est l'enfer ! [...] Mais par contre j'ai toujours montré un grand intérêt sur ce qu'ils apprenaient. Par exemple ça va être du style « Ah tu dois savoir une poésie de Prévert. De mémoire, de Prévert, je me souviens de ça... Est-ce que tu te souviens qu'on est allé visiter la maison de Prévert ? Je crois bien me souvenir que Prévert il est originaire de vers Cherbourg, dans le Cotentin. T'en as discuté avec ta grand-mère ? Elle, on l'a obligé justement à apprendre Prévert par cœur. » Voilà. On va continuer sur Prévert, mais par contre on ne va pas apprendre la poésie.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Enquêtrice. *Est-ce que ça vous est arrivé, est-ce que ça vous arrive de donner à vos enfants des choses en plus des devoirs ? Comme des exercices, une dictée ?*

Mme Gamblin. *Non jamais !*

Enquêtrice. *Et à l'occasion de la révision d'une leçon, en histoire, en géographie, en science par exemple, d'aller sur Internet ou dans un livre trouver des choses sur le sujet ?*

Mme Gamblin. *Ça beaucoup. Surtout en science physique et en histoire géo ». Regarder des tutos. Et on parle beaucoup à table de plein de trucs. Souvent je fais exprès de lancer des petites discussions. Sur la situation en Palestine. Juste pour qu'il s'intéresse un petit peu. Oui, on essaye d'un peu les ouvrir. [...] Mais c'est pas lié forcément à ce qu'ils voient à l'école. [...] Après, quand ils ont vu le moyen âge à l'école, on a été voir des châteaux. On s'est déguisé. Ça on le fait pas mal. On a visité le vieux Lyon, les cathédrales pour l'architecture, l'art. avec Hugo, quand ils ont fait le système solaire, on a été à Vaulx-en-Velin au planétarium. On a pris un pass et on y a été toute l'année.*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Dans ce deuxième sous-mode de socialisation, les pratiques de surscolarisation découlent ainsi moins que dans le précédent idéal type, d'une *volonté consciente* des parents de conférer des avantages dans la compétition scolaire à leurs enfants. Révélateur de cela, à la question posée de ce qu'ils pouvaient faire « en plus » des devoirs avec leurs enfants, tous commençaient dans un premier temps à me répondre « rien » avant de reconnaître, après un moment de réflexion, que certaines activités culturelles ou échanges qu'ils avaient avec leurs enfants peuvent

effectivement leur conférer des atouts à l'école. Si, comme tous les parents, ils transmettent à leurs enfants des compétences, connaissances et dispositions scolairement rentables, ils stimulent toutefois moins de compétences, connaissances et dispositions que leurs enfants puissent directement ou immédiatement mobiliser à l'école. Mme Vidal explique que sa fille Clara a appris à lire avant l'école avec sa grand-mère parce qu'elle-même « *a jamais cherché à lui apprendre* », se disant « *qu'il valait mieux chercher à lui apprendre autre chose que ce qu'elle va apprendre à l'école.* »

Enquêtrice. *Est-ce que ça vous arrive de faire des choses en plus des devoirs ? Des exercices ?*
Mme Vidal. *Jamais de manière formelle. Ça peut être regarder un documentaire à la télévision et en discuter. Nous on discute énormément. On discute par exemple de la puberté, de qu'est-ce que c'est que les règles ? De comment c'était quand les grands-mères elles avaient leur puberté ? Des inégalités hommes-femmes, d'où ça vient... Elle sait que ça nous intéresse dès que ça parle politique ou sociologie. Et son père étant prof de physique chimie et elle aimant bien ça et surtout aimant bien avoir l'attention de son père, du coup ils discutent. Je suis rentrée hier ils étaient en train de discuter de la naissance de l'univers. Voilà c'est plutôt ça.*

Enquêtrice. *Et son père qui est prof de physique-chimie, il lui a déjà proposé des petites expériences ?*

Mme Vidal. *Un petit peu. En plus elle avait eu une boîte du petit chimiste. Donc elle en avait fait quelques-unes avec son père. Mais comme elle voit que quand elle sort sa boîte, ça intéresse pas tellement Christophe que ça alors que quand elle va lui parler du système scolaire, il va s'arrêter de travailler bah, pas folle la guêpe elle va...*

Enquêtrice. *D'accord donc c'est plus par des discussions qui vont partir sur des sujets...*

Mme Vidal. *Beaucoup. Et souvent à table. Et ça dure, ça dure...*

Enquêtrice. *Donc c'est pas forcément lié à ce qu'elle fait à l'école ?*

Mme Vidal. *Non*

Enquêtrice. *Mais une leçon du moment peut servir de prétexte ?*

Mme Vidal. *Oui ça peut, ça peut.*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

Enfin, n'ambitionnant pas que leurs enfants dominent la compétition scolaire, contrairement aux parents étudiés dans le précédent chapitre, les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle ne recherchent pas les établissements, classes ou filières les plus « prestigieuses » et qui fourniraient à leurs enfants les « meilleurs » atouts sur leur C.V. scolaire. Mme Gilbert a toujours soutenu ses filles qui ne voulaient pas faire du Latin, malgré la pression de leurs professeurs du collège. Non seulement, comme on l'a vu plus haut, parce qu'elle ne cherche pas forcément à ce que ses filles soient sans cesse en train de travailler, mais aussi parce qu'elle juge que le Latin est une « *matière inutile* » « *qui fait intello* » que les parents et élèves choisissent « *par snobisme* » « *parce que ça fait bien* ». Comme tous les autres parents d'EIP, les parents intellectuels ou médiateurs nourrissent néanmoins des ambitions élevées à l'égard de la scolarité de leurs enfants, attendant qu'ils demeurent le plus longtemps possible dans l'enseignement général et atteignent un bon niveau scolaire. Ils ont en effet conscience de l'importance des diplômes dans la structure de la relation formation-emploi en France, mais aussi perçoivent le fait de « faire des études » et d'accéder à certaines filières comme le

« meilleur » moyen pour leurs enfants d'acquérir une *forte culture*, de développer leur *ouverture culturelle, autonomie intellectuelle* ou leur *sens analytique*.

Mme Vidal. *A priori c'est pas écrit quelque part qu'il faut absolument avoir le bac ou faire des études. Même si quand même la plupart du temps les gens qui réussissent le plus leur vie ont quand même... On va pas lui dire « Va bosser à l'usine ! Tu verras c'est eux qui vont changer le monde donc c'est génial ! » Non, non c'est chiant de bosser à l'usine ! C'est pour ça que les gens ils se révoltent d'ailleurs ! [Petit rire] C'est parce que c'est chiant. [...] J pense qu'il vaut mieux faire des études. [...] Le fait de pouvoir passer des années et des années à étudier un sujet et de faire que ça, être déchargé du problème financier, c'est une chance !*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

Mme Gamblin. *Après j'ai accepté qu'Hugo ferait peut-être pas d'études supérieures. Mais c'est vrai que c'est compliqué pour moi. Ça m'embêterait. Bon j'ai pas encore lâché, hein. Mais je me dis « Si il aime vraiment pas les études, je vais pas le forcer. » Après lui, il aimerait être commentateur sportif. Bon faut faire des études pour ça maintenant. Et s'il faut en passer par là, il est prêt à...*

Enquêtrice. *Qu'est-ce qui vous plaît dans l'idée de faire des études ?*

Mme Gamblin. *C'est un tout. C'est l'ouverture d'esprit. C'est la possibilité de choisir son métier et de faire ce qu'on a envie de faire. Après c'est pas gagné, on peut faire des études et pas... Aimer ce qu'on fait comme métier, c'est le plus important. Si [mes enfants] veulent faire un métier bien précis, qui ne nécessite pas d'études, je les laisserai faire.*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

II. Une vie culturelle sur le mode de l'évidence

1. Mise à distance d'un « hyperactivisme culturel » volontaire et contraint

Étant donné l'importance prise par la *culture* et les dispositions culturelles dans ce deuxième idéal type de socialisation, il n'est pas surprenant que les activités éducatives, participant au développement intellectuel et culturel des enfants (et susceptibles de stimuler des connaissances et compétences renforçant leurs apprentissages scolaires) occupent la majeure partie de leur temps libre et constituent l'essentiel de leurs activités de loisirs. De nombreuses études sociologiques s'accordent sur le constat que les sorties culturelles et cultivées en famille dans des institutions culturelles légitimes ou dans des lieux éducatifs (lieux de patrimoine, musée, etc.), les activités artistiques ou culturelles en clubs ou en associations, les jeux éducatifs et les échanges pédagogiques se font plus nombreux dans les fractions culturelles des classes moyennes et favorisées qu'ailleurs dans l'espace social (au détriment souvent des activités sportives). Dans cette enquête, nous n'avons toutefois pas systématiquement constaté cela. En effet, bien que comme tous les autres parents d'EIP, les parents intellectuels ou médiateurs témoignent d'une forte appétence et préférence pour les jeux et jouets éducatifs, ils exercent toutefois *une emprise* bien moins forte sur leurs enfants que les parents technocrates ou techniciens pour qu'ils possèdent *exclusivement* ce genre de jeux. Clara Turain a « *très tôt joué* » et « *gagné ses parents* » « *à des jeux de société hyper compliqués... Comme Takenoko, un autre qui s'appelle Animad.* » Mais elle a aussi possédé des jouets « *en plastique* » que Mme Vidal

« n'aime pas » parce que « faut vivre avec son temps ! » et parce que « les gens ils font des cadeaux on va pas critiquer non plus. » Bien que demeurant par principe contre les jouets « violents », M. Martin et Mme Dumont ont accepté d'acheter des Nerfs à leurs enfants. Leurs enfants ont aussi détenu des jeux de société purement récréatifs comme « Docteur Maboule » ou « Cochon qui rit », Mme Dumont expliquant « On n'est pas là que pour les éduquer intellectuellement. » De même, si comme tous les autres parents d'EIP, les parents intellectuels et médiateurs souhaitent que leurs enfants s'engagent dans des activités en clubs ou association, ils *contraignent* toutefois bien moins leurs enfants que les parents techniciens ou technocrates à avoir une et, a fortiori, des activité(s) extrascolaire(s). M. Renaud et Mme Besson proposent chaque année à leurs fils différentes activités. Émile restant toutefois (contrairement à son frère) « très difficile sur les activités extrascolaires », chaque année ils ont accepté qu'il arrête son activité au bout de quelques mois, à l'opposé des parents techniciens ou technocrates qui imposent à leurs enfants de terminer l'activité commencée en début d'année. M. et Mme Gabello, dont les enfants ont toujours pratiqué du sport et de la musique, ont accepté cette année que leur fille aînée Charlotte arrête le basket et le piano. Mme Lacroix a « longtemps culpabilisé » que ses enfants, contrairement à la plupart de leurs camarades de classe, ne multiplient pas les activités périscolaires. S'apercevant qu'elle était « épuisée de les emmener à la danse, au patin à glace, aux activités du mercredi, au catéchisme, la préparation au baptême, tous ces trucs qui finissaient par s'imbriquer », que souvent Pierre « traînait des pieds pour aller à ses activités » parce qu'« il préférerait rester tranquille à ouvrir un bouquin et à apprendre », elle a en effet « limité [les activités extrascolaires] à une activité par enfant » sachant qu'il « y'a eu des années sans rien. » Les parents d'EIP intellectuels ou médiateurs vont moins imposer à leurs enfants des activités extrascolaires qui permettent de développer des compétences ou connaissances scolairement rentables. Tout en effectuant avec leurs enfants de nombreuses sorties culturelles et cultivées en famille, ils vont également moins choisir des activités familiales en fonction de leurs *enfants*, c'est-à-dire sélectionner des sorties qui correspondent à ce qu'ils apprennent sur le moment à l'école. Mais aussi à leur goût, à leur âge. Mme Lacroix a ainsi amené son fils dans les musées d'Art, de design, d'architecture qu'elle affectionne dès bébé, et donc à un âge où il n'était pas en mesure de comprendre ou d'apprécier la visite. La surscolarisation des activités de loisir des enfants est ainsi plutôt l'apanage des familles des fractions à dominante économique des classes supérieures. Contrairement aux parents appartenant à la (petite) bourgeoisie économique, les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle ne vont également pas effectuer des activités sportives en familles qu'ils savent « importantes » pour le développement DE leurs enfants s'ils n'affectionnent pas cela :

Enquêtrice. *Et du sport, des activités sportives en familles ? Vous faisiez ?*

Mme Lacroix. *Un peu de rando.*

M. Lacroix. *Dans la famille, on a toujours appliqué la maxime de Winston Churchill. Quand on lui demandait quel était le secret de sa forme et de sa longévité, il répondait « Le sport... On en fait jamais ! » Donc non, on n'a jamais fait de sport ensemble ! Si un peu de VTT avec Pierre. Mais pas beaucoup.*

Mme Lacroix. *Moi ces dernières années je fais du ski avec les deux.*

M. Lacroix. *Mais pas beaucoup. 4 jours tous les 2 ans à tout péter !*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

« La décontraction relative vis-à-vis des contenus tenus pour illégitimes » dans les familles membres des fractions culturelles du haut de l'espace social « alors même qu'elle fait l'objet [...] d'un sentiment de contrôle permanent devant passer par la valorisation de ce qui est tenu pour bien et le rejet explicite de ce qui est tenu pour mal » dans les fractions économiques « prend sa source dans la confiance en soi des parents sur le terrain culturel »¹⁴. « La proximité [de ces derniers] avec le système éducatif explique leur confiance dans leurs ressources pour assurer l'avenir des enfants, sans pour autant que l'ambiance familiale soit concentrée à tous les instants sur l'enjeu scolaire¹⁵. » Leur *mise à distance critique du jeu de la compétition scolaire* ainsi que leur rapport *désintéressé* à la culture, leur *conception de la culture comme source d'épanouissement* et leur *posture critique* les disposent également à rejeter l'idée d'obliger leurs enfants à occuper tout leur temps libre par des activités ou des échanges éducatifs à la différence des parents techniciens ou technocrates. M. Renaud déclare que lui et sa compagne ne sont pas « *dans l'activisme* », qu'il n'est pas nécessaire pour eux que leurs fils « *soient animés tout l'temps, qu'ils fassent [des activités culturelles] tout l'temps* ». De même, Mme Lacroix explique qu'elle a été attentive dans son éducation à « *accepter que [ses enfants] s'ennuient* », à « *ne pas remplir leur journée de toutes les manières possibles pour qu'ils puissent eux-mêmes construire et remplir leur propre journée.* » Bien que proposant à leurs enfants des vacances qui revêtent un fort caractère pédagogique, les parents membres des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures, cherchent visiblement bien moins à ce que chaque jour des vacances ou presque soit l'occasion de visiter un musée ou un lieu de patrimoine ou de se dépenser dans une activité sportive.

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me raconter la dernière fois que vous êtes parti en vacances ?*

Mme Besson. *Pour les petites vacances d'avril, on est allé en Corse. On est parti une semaine avec mes parents. Et une semaine on est passé voir des copains sur la route.*

Enquêtrice. *Et en Corse, qu'est-ce que vous avez fait ?*

M. Renaud. *Rien.*

Mme Besson. *Plage. Si, on a marché un peu.*

M. Renaud. *Plage et rando.*

Mme Besson. *Ouais, on s'est baladé. Et puis rien aussi. [...]*

M. Renaud. *Souvent on se dit que, quand même, quand on se compare avec d'autres amis qui font plein d'activité pendant les vacances, on est quand même pas au même niveau !*

Mme Besson. *On part pas tout l'temps. Ça nous est arrivé à Noël d'aller au Maroc, d'aller en Italie, d'aller en Bretagne. Ça nous arrive de nous organiser des choses pendant les petites vacances, quand même. Mais pas tout le temps.*

Enquêtrice. *Et l'année dernière pour les grandes vacances vous êtes partis où ?*

¹⁴ Frédérique Giraud, « Maxence ou le goût des chiffres », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe, de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 747-791, p. 771.

¹⁵ *Ibid.*, p. 784.

Mme Besson. *Au Brésil !*

M. Renaud. *Y'a ma sœur qui habite là-bas.*

Mme Besson. *Après oui, on s'organise des grands voyages de temps en temps. On est allé au Brésil et au Mexique avec les enfants.*

Enquêtrice. *Et donc Brésil vous avez dû y partir...*

M. Renaud. *2 mois plein.*

Enquêtrice. *D'accord toutes les grandes vacances !*

Mme Besson. *Au prix du billet ! On essaye de rentabiliser.*

M. Renaud. *Pas forcément.*

Mme Besson. *Oui et non. Parce qu'on était dans la famille.*

M. Renaud. *Nous on aime bien quand on part comme ça, se poser quelque part et prendre le temps de vivre pleinement.*

Mme Besson. *De comprendre ce qu'il se passe autour. Et puis en plus quand on est dans la famille, y'a aussi tout le temps autour des retrouvailles familiales. Le temps avec la famille où on fait pas grand-chose, on mange, on discute, les enfants retrouvent leur cousine. Ou c'est pas forcément d'activités touristiques. Et après on a visité un peu des trucs, on s'est baladé...*

M. Renaud. *On s'est pas énormément déplacé au Brésil ! Pour un séjour de 2 mois...*

Mme Besson. *Oui ! Après nous on avait envie d'aller à plage. On a vu un peu la forêt, la montagne, mais on n'a pas fait moult d'activités. Les activités de la journée ça pouvait aussi être d'aller faire les courses et de parler avec la voisine. Ça pouvait être ça...*

Enquêtrice. *D'accord pas de multiplication d'activités...*

M. Renaud. *Non.*

Mme Besson. *On sait pas l'organiser, on ne sait pas le faire, en fait. Et puis on n'aime pas trop...*

M. Renaud. *J crois qu'on n'a pas envie.*

Mme Besson. *C'est pas notre façon de faire les vacances. C'est pas... [...] On y trouve pas trop plaisir, en fait. Ce type de...*

M. Renaud. *Où il faut s'activer pour enquiller les activités, les virées, les sorties, dire qu'on a vu ci, on a vu ça, on a fait ça. Alors on sait pas faire et on a pas envie de faire. Et puis moi, des fois, ça me fait un peu marrer ceux qui font ça, franchement !*

Mme Besson. *Non, mais on est pas sur ce mode-là, et on l'a jamais vraiment fait ça.*

Enquêtrice. *Vous n'aimez pas tout planifier, organiser en avance ?*

Mme Besson. *Si, on le fait un p'tit peu.*

M. Renaud. *Oui, après par nécessité. Si on veut pouvoir... On est pas complément à se dire on va tout improviser à la dernière minute. Sinon on fera jamais rien de bien intéressant non plus. Donc ça nécessite forcément une planification et une organisation. Mais faut pas que ça soit prise de tête !*

Mme Besson. *Oui les vacances faut que ça soit reposant. On est fatigué. Et puis même les enfants... Souvent ils nous le demandent « On a envie de rester tranquille, de rien faire, de rester en pyjama à la maison. »*

Enquêtrice. *Vous avez dit aussi tout à l'heure, simplement discuter avec la voisine. Ça veut dire aussi que les vacances, pour vous, c'est aussi juste vivre comme...*

Mme Besson. *Alors ça, oui, on aime bien.*

M. Renaud. *Ça, c'est un truc assez profond.*

Mme Besson. *Émile, au Brésil, il s'est intégré à l'équipe de foot du village. Ç'a été un peu... Il a pas joué au championnat avec eux. Mais il avait fait un ou deux entraînements, il avait récupéré le maillot. Alors pour lui ç'a été une sacrée expérience. [...]*

M. Renaud. *Après moi je sais que quand on voyage et qu'on va dans un endroit qu'on ne connaît pas, passer en coup de vent quelque part, je supporte pas ! Moi j'ai envie de rester longtemps pour voir comment ça fonctionne, pour se l'approprier pleinement. Ça, c'est un truc très fort.*
Enquêtrice. *D'où l'idée de partir de longues périodes.*

M. Renaud. *Voilà.*

Mme Besson. *Et de pas forcément faire un truc par jour. On se laisse un peu porter parce qu'il s'agit de passer autour. On se laisse la possibilité... On laisse des ouvertures pour qu'il se passe un truc ou pas.*

M. Renaud. *On va découvrir, on va faire connaissance avec des gens qui vont nous proposer de faire des choses avec eux, d'aller voir des choses qu'ils connaissent. Et ça, ça demande du temps et de l'improvisation.*

Mme Besson. *Des fois ça marche et des fois ça marche pas...*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Mme Gamblin. *On part souvent avec des amis. On fait du sport. On fait du vélo. On va à la mer. On fait des booms. Pas forcément des vacances culturelles à visiter. D'ailleurs, nos amis sont hyper à visiter, machin. Et nous c'est pas du tout notre truc... On leur dit « À tout à l'heure ! » Enfin... Si. On a été visiter plein de trucs quand même lors des dernières vacances. Les marais salants. On a été voir un blockhaus. Hugo, lui, il adore visiter des choses. Mais c'est pas tant des musées. Plutôt des choses en plein air, sur la vie d'autrefois. Ils aiment bien visiter les villes aussi. Marcher dans une ville, ça ils adorent. Si, en fait, on a visité plein de trucs quand on est parti en Normandie. Mais les vacances précédentes, quand on est allé à l'océan, à Hossegor, là, on n'a pas beaucoup visité. Hugo a fait du surf. Ça été plutôt plage, vélo. Et puis on avait les chiens...*

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

2. Des activités culturelles et des échanges pédagogiques « naturels »

M. Renaud et Mme Besson ne sont pas « dans l'activisme » parce qu'ils comprennent que leurs fils « aient envie de rester en pyjama et de jouer au Lego le mercredi ». Même lorsqu'aux yeux des parents d'EIP situés du côté du pôle culturel de l'espace social, leurs enfants ne sont pas volontairement occupés par des loisirs culturels, ils le sont en réalité. En se distinguant des parents qui entretiennent un rapport *ascétique* ou *scolaire* à la culture, il ne s'agit toutefois pas seulement pour eux de véhiculer une image de leur famille, et plus précisément de leur vie culturelle familiale, qui correspond à leur *éthos* de classe et au rapport à la culture désintéressé qui y prédomine. Ils plongent leurs enfants dans un *continuum éducatif* tout en ayant en effet *sincèrement* le sentiment d'une vie culturelle moins contrainte. Tout d'abord parce que cela est *évident* pour eux de transmettre des compétences et connaissances scolairement rentables et culturellement légitimes à travers des échanges et activités tout comme de se tourner vers des activités culturelles légitimes.

Mme Gamblin. *Toutes les difficultés qu'[Hugo] a, c'est des difficultés que je travaille avec mes élèves. Donc j'ai l'habitude. [...] Je lui ai appris à lire en CP. Quand j'ai vu que la méthode globale de l'enseignante allait pas lui convenir, que c'était trop... J'ai pris ma méthode à moi*

qui est hyper syllabique. Et je l'ai fait lire. J'ai fait confiance à la maîtresse et quand à la Toussaint j'ai vu que ça allait pas, j'ai dit « stop ». Et à la Toussaint je lui ai appris à lire en très peu de temps. J'ai fait mon boulot de maîtresse. Donc là j'ai pris les choses en main. Et il a appris en très peu de temps. Et après, chaque notion qu'il comprend pas, je reprends avec lui. Et je l'ai pas lâché. [...] On reprend les notions non acquises plutôt le week-end. Mais on fait pas des heures de travail. Je reprends juste les notions qui... Et puis comme moi je suis instit, j'ai cette chance, je sais exactement où ça peut pêcher. Donc ça prend beaucoup moins de temps. Par exemple, pour les droites parallèles. En géométrie, c'est compliqué pour lui. Bah moi je sais exactement expliquer à un enfant ce que c'est qu'une droite parallèle

(M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

Les parents intellectuels ou médiateurs vivent leur vie culturelle et pédagogique *sur le mode de l'évidence*.

Mme Dumont. *Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? On s'intéressait aux petites fleurs, aux plantes, bon voilà...*

Enquêtrice. *Des balades en plein air qui avaient un petit aspect éducatif...*

Mme Dumont. *Oui, oui. Éducatif c'est pas tellement... C'est-à-dire que moi je connaissais un peu les plantes, et cetera donc ça m'amusait de voir ce que je me souvenais. Enfin bon, voilà, on disait « Ça, c'est tel arbre. Eh ben regardons ce qu'il fait comme fruit. » Bon... C'est vrai que ça paraît éducatif, mais je pense que c'était très naturel. Je sais pas comment dire... C'était pas de l'éducatif forcé. Je pense que ça a vraiment été lié à toutes nos curiosités personnelles, je pense.*

[...]

Mme Dumont. [...] *J'ai pas le sentiment que mes enfants se sont intéressés de manière particulièrement excessive aux hommes préhistoriques, aux animaux préhistoriques. Pour moi, j'ai envie de dire qu'ils s'y sont intéressés parce que ça fait partie des choses dont on a parlé, des musées que l'on a visités où on a vu des traces de dinosaures. On a peut-être une vie culturelle particulièrement riche, quoi qu'il en soit. Ce qui fait que ça ne me paraît pas exagéré parce que ça a fait partie de notre vie comme tout à un tas de choses.*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Les activités culturelles apparaissent aux parents intellectuels ou médiateurs comme ne résultant pas d'un volontarisme particulier parce qu'elles sont le produit d'un ensemble de dispositions, d'un habitus, qui, en tant qu'histoire incorporée, est, comme le précise Pierre Bourdieu, « fait nature »¹⁶. Ces derniers n'ont en effet pas seulement hérité plus que tous les autres parents rencontrés de leurs socialisations familiale, scolaire et professionnelle (voire militante) une *forte culture d'importantes dispositions* culturelles, et par là même, la grande valeur qu'ils accordent à celles-ci. Ils ont également incorporé plus que tous les autres parents rencontrés l'habitude de pratiquer des activités savantes artistiques ou éducatives et un goût pour celles-ci. À partir de l'exploitation de l'enquête Emploi du temps 2009-2010 de l'INSEE,

¹⁶ Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit.

Fanny Salane et Muriel Letrait montrent comment les parents enseignants se caractérisent par l'éclectisme, la fréquence et le cumul de leurs pratiques culturelles et artistiques. Dans 24 % des couples de deux enseignants, les deux conjoints ont consacré plus de 30 minutes à la lecture l'un des jours étudiés alors que cela n'a été le cas que dans 9 % chez les couples de deux non-enseignants. 22 % des enseignants déclarent pratiquer régulièrement une activité artistique et 13 % faire partie d'une association culturelle ou artistique, versus 19 % et 8 % des diplômés non enseignants. Dans 34 % des couples de deux enseignants au moins un des conjoints a eu au moins 3 pratiques culturelles (parmi le cinéma, ballet, opéras, concerts, expositions, bibliothèque, pratiques artistiques régulières) au cours du mois précédent : alors que cela a été le cas dans plus de 20 points de moins dans les couples de non-enseignants¹⁷. Les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle ont également plus que tous les autres parents d'EIP intériorisés de leurs socialisations familiale, scolaire et professionnelle (voire militante) le *réflexe* d'engager des échanges et activités pédagogiques avec autrui mais aussi de l'appétence et les compétences pour ceux-ci et celles-ci.

Mme Lacroix. *Si je me trouve avec des adultes, des enfants, je prends le temps de discuter, d'expliquer. Et j'avais toujours cette disponibilité, je pense, pour discuter avec Pierre. Son papa aussi.*

[...]

Enquêtrice. *Il allait plutôt vers son père pour faire réciter les leçons ?*

Mme Lacroix. *Oui. Parce que ça créait un moment de complicité entre les deux. Parce que Fred est très fier de son fils et que la scolarité, de voir que ça marche bien pour son fils, ça le rassure. Et que euh... Il aime bien transmettre... Il a toujours adoré développer un peu plus. Et moi aussi. Chacun portait sa pierre à la conversation, développer la conversation avec une information complémentaire. Ou sur comment avoir du recul ou philosopher un peu autour d'un thème.... Je me suis toujours demandée pourquoi Fred n'était pas rentré dans l'enseignement parce qu'il adore transmettre des informations. C'est ce que j'adore aussi à ses côtés c'est qu'il continue à m'apprendre des choses. Ne serait-ce que dans le métier que l'on fait et que lui exerce depuis 20 ans et que moi j'apprends le plus avec lui depuis 5 ans.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Mme Besson. *On avait pas mal [de jeux d'éveil]. Et puis très vite quand les garçons ont été plus grands ç'a été des petits jeux de société.*

M. Renaud. *Et s'interroger sur les choses qui nous environnent « Tiens regardes y'a ça ? C'est rigolo ! Pourquoi y'a ça ? » Leur montrer des choses très variées. Des animaux, des activités, de ce que les gens font. J pense que quand ils étaient petits on était très... Très à stimuler leur curiosité, très là-dessus. C'est d'ailleurs quelque chose que je trouve fascinant chez les enfants !*

Enquêtrice. *Leur capacité à s'intéresser ?*

M. Renaud. *Ouais !*

Mme Besson. *Toi, ça te passionne !*

¹⁷ Fanny Salane et Muriel Letrait, « Usages et synchronisation des temps », *op. cit.*

M. Renaud. *Ça me passionne.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

M. Turain et Mme Vidal participant et organisant depuis de nombreuses années des activités artistiques et de vulgarisation scientifique dans le cadre de leur mobilisation intensive à *Lutte ouvrière*, il est devenu « *une seconde nature* » pour eux, pour reprendre les mots mêmes de Mme Vidal, de réaliser des sorties culturelles et d'avoir des échanges pédagogiques dans leur quotidien, et donc avec leur fille Clara. M. et Mme Lacroix étant tous les deux architectes d'intérieurs et diplômés d'une école des Beaux-arts, il est *évident* pour eux, quand ils se promènent en famille le week-end où lors de leurs vacances, de « *visiter des églises* » ou d'autres monuments architecturaux ou encore des musées et des expositions d'art, d'architecture, de design, d'industrie. Mais aussi de proposer à leurs enfants des jeux de société tels que le Trivial Poursuit Histoire de l'art, les 7 familles Histoire de l'art, ou encore des loisirs créatifs, des travaux manuels, des jeux de construction. Il est *évident* pour eux de leur transmettre leurs connaissances sur l'art, le design, l'histoire de l'art, etc. de leur apprendre à dessiner (« *Apprendre la perceptive, apprendre les ombres...* » [Mme Lacroix]) et d'autres compétences créatives.

Mme Lacroix. *Après dans tout ce qui était en plus, nous, c'était les travaux manuels. La construction. Créer des déguisements. Fabriquer tous les jouets en carton avec leur papa qui est super bricoleur. Il s'est monté un atelier en bas, au rez-de-chaussée dans le garage, y'a tous les outils. On récupère les bouteilles et les cartons qui arrivent des livraisons, des machins, des ci, des là, les emballages des électroménagers, les plastiques sous vide et on découpe, on colle, on dessine. Et ils ont eus des jouets comme ça, tous les deux. On pousse les meubles et on se met à peindre une maison en carton. Bon maintenant non ! [Rires de Mme Lacroix] C'est fini, ça les intéresse plus. [...] À la maison, on dessine tous beaucoup, et y'a toujours du matériel. Et depuis tout petit, partout où on allait, j'avais toujours dans mon grand sac les biberons, mais aussi les cahiers de dessins et les crayons.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Mme Besson est formatrice dans une association pour adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme et fille d'une ancienne professeure d'anglais. M. Renaud est professeur agrégé de physique-chimie, fils d'une ancienne professeure de mathématique et d'un ancien professeur de philosophie ayant été enseignants coopérants pendant 14 ans en Mauritanie (où ils ont donc vécu avec leurs enfants). M. Renaud décrit son père comme quelqu'un s'étant « *construit autour de l'idéal d'une espèce de grand dilettante qui maîtrise tous les savoirs dans tous les champs* », et comme ayant toujours aimé « *discuter science avec [lui]* » et jouer le rôle auprès de lui et de sa sœur quand ils étaient petits et de ses petits-enfants aujourd'hui « *du prof de philo éducateur* ». Il est donc assez *naturel* pour ce couple au quotidien d'avoir des échanges pédagogiques avec leurs enfants et d'y prendre du plaisir. Plus précisément, il est naturel pour M. Renaud de partager de nombreux échanges et activités éducatifs avec ses fils autour de la physique-chimie ou de proposer à Gaspard des manuels scolaires quand il en a assez d'être

sollicité par ce dernier. Au point d'avoir commencé à faire de la physique avec Gaspard dès l'âge de 3 ans et que celui-ci soit en mesure, alors qu'il n'a que 13 ans et n'est qu'en 4^e, de lire et comprendre des « *bouquins de lycée en maths et en physique* », comme nous l'avons vu au chapitre 8. Organisant régulièrement des sorties culturelles scientifiques dans le cadre de son métier, il est également *logique* pour lui de proposer fréquemment à ses fils de visiter des musées ou des expositions de sciences. Ayant réalisé des études qui l'ont conduit ainsi à être confronté pendant des années à des problèmes logiques, faisant lui-même effectuer à ses élèves ce genre d'exercices, utilisant au quotidien l'ordinateur, et ayant, de fait, développé une forte appétence pour les jeux de société et de jeux vidéo de stratégie, de construction ou de mathématiques, il est aussi *naturel* pour lui d'acheter à ses fils et de jouer avec eux à ce genre de jeux. Il est enfin *évident* pour lui de partager avec ses enfants certaines séquences de ses cours. Tout comme Mme Gamblin, qui montre souvent à ses enfants « *ce qu'elle fait en cours* » notamment « *les expériences* ». Mme Dumont détenant un doctorat et étant enseignante-chercheuse en génie civil, M. Martin détenant un doctorat en mécanique et étant ingénieur informatique, il est assez *logique* pour eux d'expliquer des « *trucs matheux* » à leurs enfants et notamment de leur avoir expliqué très tôt, dès la grande section de maternelle, « *ce qu'est un fractal* », à l'aide d'un « *chou romanesco* ». Il est aussi *naturel* pour eux que leurs promenades avec leurs enfants le week-end ou pendant les vacances pour « *prendre l'air* » représentent l'occasion d'aller voir les « *chantiers de construction* » autour de chez eux, de « *passer des heures* » « *sur le chantier d'Ikea à regarder comment ils posaient les poteaux, les trucs, les machins* », d'aller observer « *un rouleau compresseur, une moissonneuse-batteuse* », ou « *détailler tous les mécanismes des remontées mécaniques* » de leur région. Il est aussi *logique* pour Mme Dumont et M. Martin de proposer à leurs enfants des jeux éducatifs pour leur apprendre à utiliser l'ordinateur et, malgré leur refus de posséder des consoles de jeu vidéo chez eux, d'autoriser ces derniers à jouer à des jeux vidéo sur l'ordinateur.

Mme Dumont. *Les jeux vidéo, ç'a toujours été sur l'ordinateur. Alors ils ont eu joué quand même, je me souviens, très très tôt à... Mon compagnon avait installé sur l'ordinateur un ensemble de jeux éducatifs. Donc un jeu sur lequel on apprenait la dextérité de la souris et la manière dont ça fonctionne en allant cliquer sur des poissons qui descendent un peu au hasard sur l'écran. Je revois aussi une espèce de courses de luge... C'était un truc spécial Linux donc avec des pingouins qui est l'emblème de Linux. Une espèce de courses de Luge. Il fallait arriver à rester sur la luge sans faire d'accident. Et puis y'avait un logiciel de dessin type Paint sur lequel ils ont eu fait du dessin sur ordinateur.*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Il est également évident pour eux de proposer à leurs enfants de nombreux jeux de stratégie, de construction, scientifiques et de mathématiques et beaucoup d'activités d'expériences scientifiques et de bricolage.

Mme Dumont. *Joannis, lui, a eu des Lego technic très très tôt. C'est-à-dire qu'il existe des Duplo technic. Qui n'existe plus maintenant. Mais qu'une cousine m'avait donné. Et donc j'ai envie de dire dès l'âge de 2 ans, il maniait déjà le tournevis, les rotations, les machins avec ces*

Duplo technic. Et donc il a eu des Lego technic très très tôt aussi. Et en fait à 10 ans il avait déjà épuisé tous les trucs très compliqués qu'il y avait sur le marché à l'époque.

Enquêtrice. D'autres choses ? Des Mecano ? Des Kapla ?

Mme Dumont. On a eu des Kapla. On les avait pas eus très très tôt parce que j'en avais pas acheté. Ça coûte très cher. Et puis quand on a emménagé dans notre maison, y'avait un carton plein de parquets qui a la forme des Kapla. Et donc on les a utilisés comme ça. Donc là, ils ont fait pas mal de Kapla. On a eu fait des concours de Kapla aux anniversaires. Parce qu'y en avait vraiment beaucoup. Ils ont eu aussi des Playmobils.

[...]

Mme Dumont. Chez nous, y'avait tout pour bricoler. Du carton, des ciseaux... Des tas de trucs éclectiques que je ramassais au bureau. Des feuilles de couleurs, des grandes feuilles que j'allais chercher au service reprographie. J'ai toujours récupéré des tas de trucs pour leur permettre de bricoler. Et donc du bois. Ils ont utilisé une scie à puzzle extrêmement tôt. Ils ont utilisé ma machine à coudre extrêmement tôt. Donc ils ont eu fait plein de trucs. Ils ont fait de la cuisine aussi. Ils faisaient tout un tas de choses de bricolage, d'activités manuelles, j'ai envie de dire. [...] Ils ont eu fait des déguisements en coutures, des peluches... Ils se sont fabriqués par exemple des déguisements d'archer avec le carcan, un tube plastique recouvert pour que ça soit joli, des ceintures, des chaussures en forme de... On faisait plein de choses !

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Enfin, pour M. Martin et Mme Dumont par ailleurs grands amateurs de sport, il était également évident pour eux de proposer de nombreuses activités sportives à leurs enfants. Habitant dans les Alpes, ils skient toujours beaucoup l'hiver et se promènent souvent en forêt l'été en famille. Que leurs vacances se déroulent en France où à l'étranger, elles représentent l'occasion de visiter des musées ou sites patrimoniaux, mais aussi de faire du vélo, du kayak, de la voile, du catamaran, de l'escalade, de la randonnée, etc. L'été précédant l'entretien, la famille a ainsi fait du camping dans plusieurs îles bretonnes pendant 3 semaines où ils n'ont « pas touché leur voiture pendant plusieurs jours » se déplaçant uniquement à vélo. Les EIP appartenant aux fractions culturelles des classes favorisées se retrouvent ainsi soumis à un régime culturel intensif parce qu'ils se retrouvent souvent « embarqués » par leurs parents dans leurs propres loisirs. Ces derniers étant habitués, avant même de devenir parents, à aller au cinéma, à visiter des musées, à pratiquer des activités sportives, il n'était pas question pour eux d'arrêter leurs loisirs en devenant parents, ravis par ailleurs de partager leurs passions et de la transmettre à leurs enfants. De même, ces derniers ayant eu l'habitude d'avoir des échanges pédagogiques avec leurs propres parents quand ils étaient eux-mêmes enfants, leur métier les conduisant au quotidien à avoir des échanges pédagogiques avec autrui, il était évident pour eux d'avoir de tels échanges avec leurs enfants. Dans les familles appartenant aux fractions culturelles de l'espace social, les échanges pédagogiques se font ainsi essentiellement dans les domaines de spécialisation des parents... C'est alors d'ailleurs aussi parce que les parents « intellectuels » proposent à leurs enfants surtout et avant tout des échanges pédagogiques et des activités culturelles pour lesquelles ils possèdent de fortes compétences et appétences qu'ils ont alors le sentiment et donnent le sentiment de moins s'obliger ou d'obliger leurs enfants à avoir des loisirs culturels, mais aussi des échanges pédagogiques avec eux.

Ultime preuve de cette vie culturelle et pédagogique riche qui se déroule sur le mode de l'évidence dans les familles intellectuelles et médiatrices, les parents appartenant à ces familles sont les seuls à nous avoir affirmé en entretien ne « pas avoir théorisé » leurs manières de faire avec leurs enfants alors qu'ils apparaissent comme les plus disposés et outillés pour le faire. Mme Brun déclare par exemple être tantôt « amusée » tantôt « exaspérée » par ses collègues sociologues qui mobilisent leurs connaissances sociologiques pour prendre des décisions concernant les jouets qu'ils achètent à leurs enfants (afin notamment que ceux-ci ne soient pas trop stéréotypés selon le genre) ou pour guider leurs enfants dans leur orientation. Elle fait pourtant partie, comme tous les autres parents membres des fractions culturelles, de ceux qui se sont montrés en entretien les plus diserts et précis à la fois sur leurs pratiques éducatives et les manières qui les poussent à agir comme ils le font avec leurs enfants. Le sentiment que ces derniers ont de ne pas intellectualiser leurs manières d'agir avec leurs enfants, tout en étant objectivement ceux qui le font le plus, tient au fait que leur rapport réflexif à leurs pratiques éducatives sont, au même titre que leurs pratiques pédagogiques, le produit de leur imprégnation non consciente des logiques socialisatrices à l'œuvre dans le système scolaire qu'ils fréquentent depuis longtemps et très souvent du mode de socialisation familiale très scolaire qu'ils ont connu dans leur enfance. Diplômés en sciences sociales, exerçant des métiers dans l'éducation, ils réalisent ce travail réflexif au quotidien dans le cadre de leur métier au point non seulement de mettre en œuvre celui-ci de manière non consciente et invisible, mais encore de ressentir peu ou pas besoin de le faire dans leur quotidien avec leurs enfants. La réflexivité dont ils font preuve au quotidien dans leur manière d'agir avec leurs enfants n'étant par ailleurs jamais aussi poussée, conscientisée que celle qu'ils mettent en œuvre dans leurs activités professionnelles ou dans leurs études, cela la minimise sans doute également dans leur esprit. Eux qui disent s'être beaucoup inspirés dans leur éducation de la manière de faire de leurs amis, ont des pratiques éducatives conformes à celles de leur entourage, mais aussi similaires à celles de l'institution scolaire, qui leur paraissent du même coup normales et non le fruit d'un travail de réflexion. Mme Besson et M. Renaud font partie des rares parents à avoir déclaré pendant l'entretien ne pas avoir ressenti le besoin de lire sur le développement, la psychologie et l'éducation de l'enfant parce qu'ils « avaient un instinct de ça », « ont appris (à s'occuper d'enfants) avant d'être parents » au travers de leurs études, de leur job étudiant d'animateur et de l'exercice de leur profession dans l'éducatif. Mais aussi en raison de l'importante réflexivité dont ils font preuve vis-à-vis de leurs pratiques éducatives dans leur métier. Si M. Renaud et Mme Gamblin aiment partager des séquences de leurs cours à leurs enfants c'est pour l'opportunité que cela représente, en plus d'instruire leurs enfants, de tester leurs pratiques pédagogiques. Très rapidement après le début de sa carrière, ce dernier est devenu avec ses collègues de physique-chimie du lycée membre d'un syndicat enseignant dans l'optique « de faire évoluer ses pratiques enseignantes ». Il a par la suite adhéré à un mouvement pédagogique, le GFEN¹⁸ qui, raconte-t-il, a donné un « nouveau souffle » à son travail de réflexivité sur ses pratiques pédagogiques (qui s'« épuisait » à force de ne donner pas suffisamment lieu à des progrès dans les apprentissages de ses élèves malgré un investissement conséquent), en lui fournissant de « nouvelles clefs de compréhension et d'analyse ». Il fait

¹⁸ Groupe français d'éducation nouvelle.

partie de ces pères qui ont beaucoup participé à l'entretien et surtout de ces parents qui témoignent d'un fort intérêt pour l'exercice. Il explique ainsi à la fin de l'entretien bien aimer quand dans le cadre de son travail un chercheur vient le filmer, le faire parler parce que « *Outre l'aspect égocentrique de parler de soi, ça fait des prises de recul, ça fait réfléchir et [il] trouve ça très utile.* » Mme Dumont, maîtresse de conférence en Génie civil, s'est beaucoup informée sur le HPI aussi parce qu'elle s'interroge beaucoup sur les difficultés qu'elle rencontre avec ses collègues à faire « réussir » certains de leurs étudiants, notamment « *des élèves qui viennent de milieu populaire* », « *parce qu'ils répondent pas aux critères académiques* » parce qu'« *ils sont pas très bons dans les matières scientifiques* », sont « *moins à l'aise avec la théorie* », « *sont incapables de rédiger deux phrases* », alors même qu'ils « *adorent les TP avec des professionnels* », y « *sont très actifs* », « *sont très à l'aise sur un chantier à gérer des choses hyper complexes* », si bien que « *les employeurs qui les prennent en stage, ils sont ravis.* » L'importante prise d'information des théories savantes sur l'enfance des parents d'EIP étant littéralement des professionnels de l'éducation ainsi que le fait qu'ils se tournent vers la figure psychologique de l'enfant « surdoué » malgré leur réticence trouvent ainsi également leur origine dans l'importante *réflexivité* qu'ils mettent tous en œuvre à l'égard de leurs pratiques éducatives en lien avec l'exercice de leur métier d'éducateur ou d'enseignant. Enseignante, mais également chercheuse, étant habituée à lire, mais aussi à produire des publications scientifiques, Mme Dumont s'est d'ailleurs « *naturellement* » tournée essentiellement vers des publications scientifiques pour en apprendre plus sur la « précocité intellectuelle », considérant que les quelques livres de vulgarisation qu'elle avait pu lire « *bas de gamme* » et loin de satisfaire sa « *soif* » d'informations sur ce sujet et son « *exigence* » vis-à-vis de celles-ci.

III. Une emprise sur les enfants qui passe avant tout sur la transmission de disposition envers la culture

1. Accent sur la transmission de *dispositions culturelles*

Dans les familles de la (petite) bourgeoisie intellectuelle, les parents exercent un *contrôle moins direct et systématique* sur les *cadres et interactions extrafamiliaux* participant à la socialisation de leurs enfants. À commencer par leur environnement scolaire. S'ils demeurent attentifs à ce que leurs enfants connaissent des conditions d'études favorables à leur expressivité, à leur développement personnel et intellectuel, ils vont moins prendre rendez-vous auprès des enseignants pour tenter d'infléchir leur manière d'agir avec leurs enfants ou leurs pratiques pédagogiques. Ils vont moins que les parents technocrates ou techniciens s'attacher aux conditions de vie dans l'établissement, à sa réputation, sa sérénité, sa discipline, au fait que l'établissement soit bien fréquenté, à la qualité de la scolarisation et au fait qu'ils garantissent de bonnes conditions de travail.

Enquêtrice. *Vous n'avez jamais pris rendez-vous [pour discuter avec les enseignants ayant eu des comportements envers Hugo jugés déplacés par M. et Mme Gamblin] ?*

Mme Gamblin. *Non. Sauf une fois.*

M. Gamblin. *Normal, on est dans le milieu enseignant.*

[...]

Mme Gamblin. [Charlotte et Hugo] *ont atterri au collège B. Et là, c'est la cata. Avec Hugo, je me suis rendu compte que c'était un monde cruel. Pour Charlotte, je m'en étais pas rendue compte. Charlotte m'a dit la dernière année que c'était vraiment très violent. C'est vrai qu'on est pas assez regardant. On fait trop confiance. Hugo a voulu changer. On a fait un dossier d'inscription pour le collège privé. Mais ça lui a été refusé. [...] Et il m'a répondu « Écoute Maman, ça m'apprend la vie, c'est pas plus mal ! » [...] Y'a des problèmes de comportement. Il peut pas bien apprendre. C'est le bazar dans les cours. Donc c'est sûr que lui qui a besoin de calme. Je pense qu'on n'a pas assuré sur ce coup. [...] Mais on essaye de faire confiance. Qu'ils soient le plus possible avec des gens avec les gens du quartier.*

Enquêtrice. *Et là le lycée où Charlotte est, c'est comment ?*

Mme Gamblin. *C'est public. Je sais pas le niveau. On n'a pas regardé combien il était classé.*

M. Gamblin : Bac+4, Professeur d'Histoire-Géographie au collège ; Mme Gamblin : Bac +4, Institutrice ; Charlotte Gamblin : 16 ans, 2^{de} ; Hugo Gamblin, 13 ans, 5^e, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans)

On comprend donc qu'ils ne soient pas adeptes du contournement de la carte scolaire¹⁹. Ils ont même de fortes probabilités *de condamner*, de juger *amORAles*, *individualistes* (pour ne pas dire *égoïstes*) les *stratégies avisées* employées par certains parents visant à créer un entre soi scolaire et social. M. Turain et Mme Vidal sont ainsi allés jusqu'à se mobiliser dans l'école primaire de leur fille pour inciter les autres parents à ne pas fuir le collège public. En tant que membre d'un service public ou parce qu'ils demeurent convaincus de l'importance des services publics pour garantir l'égalité entre les citoyens qui leur est chère, ils considèrent qu'ils se comportent en citoyen « responsable » en privilégiant le public de secteur²⁰. Ils ont davantage que les parents techniciens ou technocrates confiance dans la compétence professionnelle des spécialistes de la connaissance et de l'humain (puéricultrices, moniteurs, enseignants...), à qui ils délèguent partiellement l'éducation de leurs enfants. « Cette confiance, écrit Agnès van Zanten, repose sur la forte similitude des habitus sociaux et des idéologies professionnelles et politiques ainsi que sur la mise en œuvre de formes de coopération efficaces avec ces professionnels.²¹ » Ils sont convaincus qu'un entre *soi scolaire et social* pénalise l'accès non seulement à la culture scolaire des enfants qui ont peu de chances d'y être initiés par leurs parents, mais aussi plus généralement à l'*ouverture d'esprit* et à d'*autres cultures* de tous les enfants. M. Renaud et Mme Besson ont ainsi choisi d'habiter dans cette ville de la banlieue lyonnaise fortement paupérisée où enseigne M. Renaud pour que leurs enfants puissent être confrontés à des enfants de milieux sociaux différents du leur. Ces derniers ayant toutefois rencontrés quelques difficultés à s'entendre avec leurs camarades, ils en ont profité pour leur transmettre, des éléments pour analyser et comprendre les différences sociales, sur la culture, les manières d'être, d'agir, de penser des personnes de milieux populaires, ou encore des compétences pour vivre et interagir avec leurs camarades différents d'eux.

¹⁹ Annie Lasne, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents », *Revue française de pédagogie*, n°203, 2018, p. 29-47, p. 36.

²⁰ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, n°154, vol. 4, 2009, p. 80-87, p. 85.

²¹ *Ibid.*, p. 84.

M. Renaud. *C'est quelque chose qu'on a envie de leur transmettre la capacité de comprendre ce qu'il se joue dans ce genre de situation. Si on a voulu habiter ici c'est parce qu'on voulait que nos enfants soient confrontés à... Qu'ils grandissent pas juste dans le milieu social de leurs parents et qu'ils soient confrontés à des milieux sociaux différents, qu'ils puissent s'en enrichir. Mais du coup, qu'ils puissent apprendre à le gérer et à comprendre ce que c'est. Oui, on essaye de leur apprendre ça.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Enfin, les parents intellectuels ou médiateurs refusent volontairement de placer leurs enfants dans des conditions de scolarisation (très) sélectives et élitistes qui imposent très tôt aux élèves des objectifs de résultats et des rythmes de travail très exigeants, pour les mêmes raisons qu'ils ne veulent pas leur imposer d'être sans cesse en train de travailler : pour qu'ils possèdent suffisamment de temps pour la culture en dehors de l'école. Ils ne souhaitent pas intentionnellement mettre leurs enfants dans une situation où ils entrent en compétition avec de « bons » élèves parce qu'ils estiment que cela participe de dispositifs visant à faire subir aux élèves une grande pression qui peut nuire à leur intériorisation d'un rapport positif à l'école et à l'apprentissage.

Mme Vidal. *Quand il été question de l'envoyer dans un meilleur collège... C'est son père qui a dit « Moi je suis pas d'accord ! Je suis pas d'accord qu'on lui mette une pression comme ça ! Tu te rends compte de ce que ça veut dire ? » Parce que lui il l'a vécu. Il était dans un milieu pas très riche et il s'est retrouvé dans des écoles avec que des fils de bourges. Il l'a vécu et il dit « C'est hyper dur ! Tu te sens... Pour l'estime de soi c'est très dur ! » Et il m'a dit « Tu veux vraiment faire vivre ça à ta fille ? » « J'avais pas pensé à ça... » [...] On aurait pu essayer, mais vu les retours qu'on en avait... Et Clara elle m'avait dit aussi, vu qu'elle a une copine qui va là-bas... Les devoirs, la pression de se faire virer si t'as pas une bonne note. C'était même pas envisageable. Clara, elle nous a dit « Non, mais pourquoi vous voulez me mettre là-bas ? J'veus ai rien fait, moi ! » [Rires] Il faut qu'elle puisse garder une certaine légèreté. Qu'elle a déjà pas facilement. Elle est pas légère Clara...*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

Les parents membres des fractions culturelles des classes moyennes ou favorisées rejettent donc l'idée d'exercer d'un *contrôle direct* et *systématique* sur leurs enfants non seulement parce que cela heurte leur conception de la culture comme source d'épanouissement mais aussi (et peut-être surtout) parce que cela leur apparaît incompatible avec l'acquisition par leurs enfants d'une importante culture et d'un rapport *positif* (et distinctif) à la culture comme source de *bien-être*, de *développement*, d'*expressivité* personnels. C'est donc parce que cela leur paraît incompatible avec l'acquisition par leurs enfants d'importantes *dispositions culturelles*. Dont fait partie l'*autonomie (intellectuelle)*. Ils participent ainsi également moins au travail scolaire de leurs enfants que les parents techniciens ou technocrates parce qu'ils cherchent davantage et plus rapidement à ce que leurs enfants planifient et réalisent leur travail scolaire en autonomie, prennent conscience seuls de leurs erreurs et lacunes et soient à l'origine des solutions pour en venir à bout. Ils exercent une surveillance plus faible de la scolarité de leurs enfants parce qu'ils cherchent davantage et plus rapidement à « responsabiliser leurs

enfants » en leur faisant intérioriser l'idée que « c'est pour eux » (et non pour faire plaisir ou obéir à leurs parents ou enseignants) qu'ils doivent travailler à l'école. Dans l'optique de susciter une forte autonomie chez leurs enfants, ils vont également, de manière plus active tenir des discours à leurs enfants :

Mme Dumont. *Je n'ai jamais beaucoup suivi les devoirs de mes enfants parce que j'ai énormément souffert moi, pendant mon enfance, du stress que me faisaient subir mes parents [...] Mais souvent je leur disais « Mais si tu comprends pas viens nous voir, ou va voir le prof. Ou si tu veux pas venir nous voir nous on a les moyens de trouver un prof. Si tu veux pas avec les parents, on a les moyens de faire autrement. Donc y'a pas de soucis ! »*

(M. Martin : Bac +8, Support informatique dans un laboratoire de recherche ; Mme Dumont : Bac +8, Maîtresse de conférences en Génie civil ; Sixtine Martin : 16 ans, Terminale S, Catégorisée HPI au CM1 à 9 ans ; Joannis Martin : 15 ans, 2^{de}, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Soren Martin : 13 ans, 3^e, Catégorisé HPI en 4^e à 12 ans)

Mme Besson. *Gaspard, il est collé quand même parfois pour pas avoir fait son travail ! Nous on le prévient. On lui dit « On a l'impression que t'en fais pas beaucoup. Est-ce que t'as pas des devoirs ? » Ça nous arrive de vérifier si il a des devoirs ou pas. On le fait pas trop trop souvent non plus. On lui fait confiance. Et puis qu'il prenne ses responsabilités. Voilà. « Si t'as pas fait tes devoirs, t'as pas fait tes devoirs et puis tu vas être puni ! »*

M. Renaud. *Oui on dit « T'as pas fait tes devoirs ? », on insiste et puis si à un moment donné on voit que ça résiste trop, on lui dit « Moi j'ai fait mon boulot ! C'est toi qui assumeras les conséquences de ton truc. » On est un peu dans cette espèce de juste milieu.*

Mme Besson. *Voilà. On lui dit « Nous on est tes parents. On a un boulot à faire de te motiver, de te solliciter un peu, mais si tu veux pas les faire après c'est toi qui sera puni. Nous on s'en fiche. C'est toi qui aura 0. »*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Il ne faut ainsi pas déduire de cette image qu'ils donnent de leur manière dont ils gèrent la scolarité de leurs enfants et leur vie culturelle comme peu *contrainte* que celle-ci serait *uniquement désintéressée*. Ce n'est pas parce que ces parents ont fortement intériorisé et cherchent à se conformer à un rapport à la culture *gratuit* qu'ils ont *réellement* un tel rapport à la culture. Comme tous les parents de milieux favorisés, ils considèrent que les dispositions sont des constructions et qu'elles nécessitent des formes d'étayage, notamment parental.

Mme Vidal. *Mais son moteur à Clara [à l'école] c'est le plaisir. Et ça, c'est quand même pas mal. Et en même temps on a toujours essayé d'entretenir ça. [...] En fait elle a toujours adoré aller à l'école. [...] Et pour la première fois dimanche soir-là elle nous a dit « Ah je suis pas bien. J'ai mal au ventre. » Alors j'ai dit « Va falloir qu'on trouve quelque chose parce que l'angoisse du dimanche soir, ma pauvre, j'voudrais pas que tu traînes ça toute ta vie ! »*
[...]

Mme Vidal. *Christophe fait souvent les devoirs. [...] Il essaye de lui enlever le côté laborieux. Parce que lui il est comme ça. C'est une brute de boulot. Il en abat beaucoup. Il fait comme ça pour lui. Donc il lui montre. Il partage sa façon de faire. C'est efficace, mais pas bâclé.*

(M. Turain : Bac +5, Professeur de physique-chimie au collège ; Mme Vidal : Bac ; Gestionnaire de moyen à la SNCF ; Clara Turain : 10 ans, 6^e, Saut du CM1, Catégorisée HPI au CE2 à 8 ans)

M. Renaud et Mme Besson ne laissent pas leurs fils apprendre leurs cours « *un peu bêtement, un peu comme des bourrins...* » par cœur, discutent volontiers avec eux de leurs leçons d'histoire, leur « *suggèrent de lire tel livre* », « *de regarder tel documentaire ou tel reportage* », de « *les conduire dans des musées* » en lien avec celles-ci pour qu'ils « *s'intéressent à certaines choses* », « *se posent telle ou telle question* », « *en faisant surtout en sorte que ça n'apparaisse pas comme un travail* ». Parce qu'ils veulent « *réenchanter le truc, montrer qu'y'a un peu de sens et un peu d'intérêt dans tout ça...* » « *que c'est pas qu'un exercice scolaire !* », autrement dit pour stimuler le goût et l'intérêt pour la culture de leurs enfants et faire en sorte que leur travail scolaire soit avant tout motivé par ceux-ci. C'est aussi parce qu'ils veulent stimuler l'esprit critique de ces derniers en « *leur apprenant à prendre du recul et de la hauteur* ». Dans cette optique, comme d'autres parents intellectuels ou médiateurs, ils aiment également « *présenter des choses [à leurs enfants] qui font qu'ils se questionnent* » (plutôt que de leur poser des questions dont ils connaissent la réponse « *sur le mode interrogation* »), « *s'interrogent à voix haute devant eux...* ». Ils ne se sont par ailleurs jamais réfrénés d'avoir des débats (souvent politiques) devant leurs enfants et les ont très tôt inclus dans leur discussions critiques, notamment vis-à-vis de l'école et surtout de sa dimension « *compétitive* ».

Comme en attestent les précédents exemples, les parents intellectuels ou médiateurs plongent même leurs enfants dans un *continuum éducatif* tout en véhiculant devant leurs enfants un rapport à la culture *peu contraint* parce qu'ils y voient un bon moyen de leur transmettre à la fois la *culture*, les *dispositions culturelles* et le *rapport positif à la culture* auxquels ils accordent tant d'importance. Tout se passe comme s'ils cherchaient à consciemment et intentionnellement créer les conditions d'une transmission *osmotique*. Mme Lacroix a embarqué ses enfants dès leur plus jeune âge avec elle visiter les musées parce qu'elle « *garde un souvenir ému* » des visites qu'elle réalisait elle-même petite avec son père dans des lieux de culture et est convaincue que ces moments « *chargés d'affection, de complicité* » où elle était « *heureuse de se retrouver* » à partager une activité avec son père qu'ils « *apprécient tous les deux* » ont joué un rôle important dans la formation de son capital culturel et surtout de son goût pour les musées et la culture plus généralement. Sa fille témoignant d'un intérêt pour l'art, elle lui achète régulièrement des objets avec des illustrations d'artiste. Lana ayant beaucoup apprécié les cahiers d'écriture à la couverture illustrée par des tableaux de Vasarely qu'elle lui avait achetés, « *du coup il était indispensable pour [elle], quand y'a une exposition de Vasarely, de l'emmener voir les tableaux en vrai.* » Vivant juste au-dessus d'une bibliothèque, « *tous les soirs, quasi, à la sortie de l'école* » elle allait avec ses enfants « *chercher des livres, et en ramenait plein à la maison* », expliquant « *si on regarde pas le livre, c'est pas grave. L'important c'est qu'ils soient là. Pour quand on a un moment, si on a envie, si ça se présente.* » « *Le cadre de la maison c'était "On fait les devoirs". Mais après on force à rien et on a le maximum de choses à disposition pour le moment venu, quand l'envie se présente.* » Mme Lacroix a toujours entouré ses enfants de culture dans l'optique que « *ça fasse partie de l'environnement* » et donc que ceux-ci prennent l'habitude que la culture sous toutes ses formes

fasse partie de leur quotidien. Plusieurs enquêtes sociologiques²² montrent que les parents des classes moyennes et supérieures du pôle culturel consacrent, en comparaison des parents du pôle économique et du centre de l'espace social, nettement moins de temps et d'argent à l'apparence de leurs enfants (surtout quand ils sont des garçons)²³. La réalisation d'observations des logements des familles enquêtés à l'occasion des entretiens nous a permis de constater qu'ils accordent également moins de temps et d'argent à faire en sorte que leur logement soit « décoré conformément aux dernières tendances » ou « rangés très soigneusement », notamment parce qu'ils sont soucieux que leurs enfants puissent avoir de la place et prendre de la place pour leurs activités ludiques et culturelles. M. Renaud et Mme Besson revendiquent pendant leur entretien leur mise à distance « *de tout c'qui est matériel* ». Mme Gamblin évoque la lecture d'un ouvrage affirmant la priorité de passer du temps avec ses enfants sur le ménage qu'elle a « adoré » et qu'il l'a beaucoup « *déculpabilisée* » vis-à-vis du rangement parce « *qu'[elle] voyai[t] bien qu'[ils] étai[en]t pas au top là-dessus* ». Ces pratiques leur permettent de « marquer leur différence avec des catégories sociales supposées plus matérialistes, qu'il s'agisse de la bourgeoisie économique, petite ou grande, ou des classes populaires »²⁴. Mais il s'agit également pour eux, plus ou moins consciemment, *par leur manière de vivre* (et de placer la culture au centre de leur quotidien), de transmettre à leurs enfants leur conviction que l'argent, les biens matériels ou encore le travail de l'apparence, sont des préoccupations secondaires voire superficielles²⁵, en tout cas bien moins importante que « lire », « avoir des loisirs culturels » ou « se cultiver », etc. Comme tous les autres parents de « surdoués », ils transmettent leur rapport à la culture à leurs enfants par imprégnation, en l'adoptant eux-mêmes et donc leur donnant à voir au quotidien comme exemple. Cela ne les empêche toutefois pas de mettre en œuvre des *stratégies* pour façonner les dispositions culturelles de leurs enfants notamment en organisant cette transmission par imprégnation²⁶. Témoignage que pour eux, la famille demeure la première instance qui prépare l'enfant à sa vie d'adulte plus tard, en le dotant d'un habitus cultivé.

2. La catégorisation de « haut potentiel » révélatrice de ce travail intensif de façonnage des dispositions

Les conditions dans lesquelles est survenue la catégorisation de HPI et l'usage qui en est effectué dans les familles de la (petite) bourgeoisie culturelle sont également particulièrement

²² Martine Court et Christine Mennesson, « Les vêtements des garçons », *op. cit.* ; Sarah Nicaise, Martine Court, Christine Mennesson et Emmanuelle Zolesio, « Le corps des inégalités », *op. cit.*, p. 1146.

²³ « Ce refus de consacrer du temps et de l'argent à l'habillement des enfants n'est cependant pas synonyme d'indifférence à l'égard de leur apparence, précisent toutefois Sarah Nicaise, Martine Court, Christine Mennesson et Emmanuelle Zolesio. Lors des entretiens la plupart des parents indiquent qu'ils excluent d'acheter certains vêtements à leurs enfants. (...) ils contribuent à transmettre (à leurs enfants) une répulsion pour les produits vestimentaires — et culturels — se rapportant à la culture populaire » *Ibid.*, p. 1146.

²⁴ Martine Court et Christine Mennesson, « Les vêtements des garçons », *op. cit.*, p. 53.

²⁵ Sarah Nicaise, Martine Court, Christine Mennesson et Emmanuelle Zolesio, « Le corps des inégalités : vêtements, santé et alimentation » *op. cit.*, p. 1145.

²⁶ Christine Mennesson et Samuel Julhe, « L'art (tout) contre le sport ? », *op. cit.*

révélateurs de ce travail intensif qui s’y réalise de *façonnage* des dispositions (culturelles) des enfants. Dans la famille Lacroix, c’est l’enseignante de moyenne section de Pierre qui a été à l’origine de sa catégorisation comme HPI. Elle avait réclamé qu’il passe une évaluation de ses capacités cognitives, souhaitant le faire passer en grande section de maternelle en cours d’année après avoir constaté son avance en lecture. Dans la famille Gamblin, Hugo a été catégorisé HPI en début de CE2 à l’âge de 8 ans puis autiste asperger à l’âge de 13 ans en 5^e parce que Mme Gamblin a été encouragée à consulter des psychologues par différents enseignants de son fils qui l’interpellaient sur le comportement de ce dernier en classe (et notamment se plaignaient qu’Hugo « *perturbait le cours en s’amusant avec d’autres enfants* », « *monopolisait la parole* » « *voulant que ça soit lui qui réponde* » en maternelle et de son « *manque de structuration* », « *d’attention* » et d’« *investissement* » en classe en primaire et surtout au collège). Mais également par le fait qu’elle a « *toujours trouvé son fils différent* » « *sans être en mesure d’expliquer pourquoi* », qu’elle « *est très angoissée* » de « *ses TOC* », « *crises d’angoisses* » et qu’il a du mal à être « *structuré* » dans son travail scolaire, ce qui l’oblige, avec son mari, à l’aider à organiser ses notes de cours dans ses cahiers et à reprendre à la maison certaines notions qu’il n’a pas assimilées en cours, alors qu’ils n’avaient jamais eu à le faire avec leur fille aînée. Un test de QI et une catégorisation de HPI ont ainsi pu avoir lieu dans les familles intellectuelles ou médiatrices, malgré la réticence des parents intellectuels ou médiateurs à l’égard de celle-ci, parce que cette dernière émane et est établie par la psychologie et que ces parents accordent globalement une grande légitimité aux disciplines et à la recherche médico-psychologiques. Parce que ces parents accordent plus généralement une grande confiance aux spécialistes de l’humain et de son éducation et que cela leur a été recommandé par un enseignant ou un psychologue (scolaire)²⁷. L’importance que jouent les professionnels de l’enfance et de l’éducation dans le diagnostic de HPI des enfants issus de la (petite) bourgeoisie culturelle amène d’ailleurs à supposer que leur catégorisation, davantage que celle d’autres enfants, n’aurait pas eu lieu quelques années ou décennies auparavant, lorsque la figure du « *surdoué* » n’avait pas encore gagné en légitimité, et demeurait peu popularisée au sein de l’institution scolaire. Mais si la catégorisation de HPI *peut avoir* du sens dans les familles appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes ou supérieures c’est principalement, plus encore que dans les familles étudiées au précédent chapitre, parce qu’elle fournit une explication à certaines « *difficultés* » que rencontrent ou pourraient rencontrer leurs enfants. C’est plus spécifiquement parce qu’elle explique des « *difficultés* » qui préoccupent fortement les parents intellectuels ou médiateurs parce qu’elles pèsent à leurs yeux sur le « *bien-être* » et l’« *expressivité* » de leurs enfants, parce qu’elles mettent en péril les relations de ces derniers avec autrui, gênent leur scolarité, et surtout et avant tout parce que, en raison de cela, elles menacent leur acquisition d’*une forte culture, d’une importante réflexivité, autonomie intellectuelle et ouverture culturelle* sur la scène scolaire.

²⁷ Le même effet de confiance explique la part étonnamment élevée de médiateurs culturels dans la population des parents d’enfants dyslexiques étudiés par Sandrine Garcia.
Sandrine Garcia, *À l’école des dyslexiques, op. cit.*, p. 149.

Mme Besson. *Un gamin comme Gaspard, en 6^e-5^e, les notes pff... Ça lui passait complètement au-dessus de la tête... Nous on n'est pas... On met pas la pression sur les notes. C'est pas le souci. Enfin... Nous ce qui nous inquiétait c'était son rapport aux apprentissages.*

M. Renaud. *Ce détachement total des enjeux de c'qui se passe à l'école !*

Mme Besson. *Oui, voilà pour nous c'était ça, sur le processus d'apprentissage, qui est important, qui se traduit ou pas par des notes et machin, et où nous on voyait que Gaspard il était complètement en dehors de ça.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CM1 à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre de prime abord étant donné les statistiques sur la plus grande « réussite » scolaire des enfants issus du pôle culturel des classes moyennes et favorisées et surtout des enfants d'enseignants, les EIP de notre population d'enquête aux parents intellectuels ou médiateurs rencontrent en effet parfois, comme leurs homologues d'autres origines sociales, des « difficultés » scolaires. Et plus particulièrement des « difficultés » à endosser le rôle d'élève attendu en classe et à faire preuve de la structuration (dans leurs cahiers, dans leur travail), du goût de l'effort et des comportements de docilité en classe exigés par la *forme scolaire*. Dans la famille Renaud-Besson, Gaspard a ainsi été catégorisé HPI au CE1 à l'âge de 8 ans, à l'initiative de la psychologue scolaire. Il est suivi par celle-ci sur demande de ses parents parce qu'il se met à refuser de se laver (comme Joannis Dumont), participe peu aux tâches ménagères et perd régulièrement ses affaires (sa carte de bus, ses clefs de maison, etc.), ce qui est source de vives tensions à la maison. Mais aussi parce que son enseignante se plaint qu'il « *prend intempestivement la parole* » en classe. À son entrée au collège, ce sont ses « difficultés » à organiser ses affaires scolaires et à s'organiser dans son travail scolaire qui inquiètent M. Renaud et Mme Besson et engendrent des relations tendues avec leur fils. Ce dernier ne tient en effet pas ses cahiers et classeurs « correctement », ne prend pas en note ses cours sur ses cahiers, se met difficilement au travail, ne révise pas pour ses contrôles et examens, etc. « Difficulté » qui ne l'empêche pas d'obtenir de « bons » résultats en ce début de sa scolarité secondaire, mais qui, aux yeux de M. Renaud et Mme Besson, traduisent une « défaillance » « *dans son rapport aux apprentissages et à l'institution scolaire* » qui risque de nuire à son parcours scolaire et surtout à son acquisition — à l'école, mais aussi en dehors — d'une forte culture et de dispositions culturelles plus tard. Ces derniers redoutent en effet notamment que le manque de travail scolaire qui découle de son « *détachement total des enjeux de c'qui se passe à l'école* » lui porte préjudice quand il sera confronté ultérieurement à des savoirs culturels ou des activités intellectuelles plus ardues. En plus de ne pas toujours (beaucoup) travailler à et pour l'école, comme d'autres de ces homologues, Gaspard Renaud ne cherche pas à démontrer à ses enseignants qu'il est intéressé, voire seulement concentré sur ce qu'ils lui apprennent. Il critique parfois violemment ses enseignants. Il s'est enfin toujours plaint de s'être « *ennuyé en cours* », de n'avoir rien appris à l'école, de s'être plutôt instruit en dehors du système scolaire.

Enquêtrice. *Et au niveau de son comportement en classe au collège ?*

Mme Besson. *Euh... Il est pas... Il est considéré comme un bon élève. Mais y'a régulièrement des profs qui remarquent que...*

M. Renaud. *Il s'évade.*

Mme Besson. *Voilà ! Il rêve. Il travaille quand même pas beaucoup. Ils le savent, ils le voient. Il est collé quand même de temps en temps parce qu'il fait pas ses devoirs. Et puis il est capable de papoter et se faire punir à cause de ça. Mais c'est pas... Il met pas le feu à la classe... après c'est pas un élève qui est...*

Enquêtrice. *Scolaire ?*

M. Renaud. *Non.*

Mme Besson. *Si. Enfin il joue avec le truc scolaire. Il essaye d'en tirer le maximum de bénéfice. Il s'en sort pas trop mal.*

M. Renaud. *Non, c'est pas l'élève qui est collé au premier rang à regarder le prof...*

Mme Besson. *Et à dire « Waouh, c'est génial ! » Non il revient en disant « les profs c'est tous des crétins ! Ils sont nuls ! On s'fait chier ! »*

M. Renaud. *Et on trouve au fond de son sac tous les petits papiers qu'il a découpés ! [Rires] on voit dans son sac on s'imagine qu'il se faisait chier comme un rat mort en cours à faire des découpages.*

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Nous avons rappelé plus haut comment Gaspard Renaud réalise des expériences et résout des problèmes de physique et de chimie avec son père, où à l'aide des manuels scolaires que ce dernier lui fournit depuis son plus jeune âge. « *Il prend toute la place en classe* », ne réalise pas toujours le travail demandé, se plaint de s'ennuyer et des méthodes de ses enseignants parce qu'il fait tout particulièrement partie de ces EIP qui font l'expérience à la maison de nombreux échanges et d'activités pédagogiques qui certes les familiarisent avec les logiques pédagogiques scolaires et leur donne le goût de l'apprentissage, mais en même temps réduit la dimension de découverte dans l'espace de la scolarisation et les habituent à ce que les échanges et activités pédagogiques se réalisent à leur rythme, en lien direct avec ce qui les intéresse, en fonction (du niveau) de leurs compétences et connaissances ainsi que de manière très ludique ce qui est loin d'être toujours le cas à l'école (chapitre 7). Ces échanges et activités pédagogiques familiaux ont également très peu disposé Gaspard à l'acquisition de compétences et connaissances dans un contexte où, analysent M. Renaud et Mme Besson, « *ça lui procure pas une satisfaction immédiate d'excitation de réfléchir, de penser, et cetera* », autrement dit, quand il faut être dans une attitude besogneuse où « *il faut passer par un exercice scolaire, ou ces trucs — là qui font différer la satisfaction de l'apprentissage facile* ». Les EIP issus des fractions culturelles des classes moyennes et favorisées comme Gaspard Renaud adoptent certaines attitudes ou tactiques typiques d'élèves qui cherchent à se dérober aux tâches scolaires, parce qu'ils rencontrent souvent des « difficultés » à se plier à la pédagogie scolaire, mais aussi sans doute parce qu'ils cherchent aussi à se conformer à cette image, de l'élève qui « réussit » « avec facilité et grâce » sans travail, labeur et effort, valorisée à l'école comme l'a montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron²⁸, mais aussi probablement puisque marqueur de cette *posture de distance* qu'ils valorisent tant. Gaspard Renaud se conforme à cette figure de l'élève

²⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Édition de Minuit, 1964.

« dilettante » mais rencontre également de réelles difficultés avec tous les aspects pratiques ou matériels du métier d'élève et d'enfant sans doute également parce qu'il a intériorisé la distance affichée, et parfois revendiquée de leurs parents avec le *jeu de la compétition scolaire* mais aussi avec tout ce qui est matériel.

Alors que Sacha Gaillard n'a que 4-5 ans, son pédiatre évoque pour la première fois à Mme Petit l'idée que ce dernier puisse être HPI. Peu disposée à l'égard de cette catégorie comme nous l'avons vu plus haut, celle-ci ne donne pas suite à cette suggestion. De même, lorsque son école propose de faire effectuer à son fils le CP-CE1 en une année (ce qui ne se fera pas suite au déménagement de la famille), Mme Petit n'envisage pas plus d'évaluer son QI C'est seulement lorsqu'au CE2, Sacha commence à être fréquemment puni par son enseignant parce qu'il « *fait le minimum syndical en classe* » et « *perturbe le cours* » (« *Il allait faire tomber un truc et mettre 10 minutes à le ramasser. Faire rire les autres.* » « *Il était toujours en train de faire des trucs à droite et à gauche, de se lever pour discuter...* ») ainsi qu'à poser des problèmes à Mme Petit au moment des devoirs (« *Obligée pendant une heure de lui dire "Mets-toi à tes devoirs !" Et puis c'est "Je n'ai pas le bon stylo !" Il fait autre chose en attendant. [...] Il n'arrive pas à rester assis. Il va balancer un sujet "Non Sacha, on ne parle pas de ça. On fait les devoirs." Il va repousser le moment des devoirs.* ») que l'attitude envers la catégorisation de HPI de cette dernière change. En effet, après avoir consulté un pédopsychiatre puis avoir fait suivre à son fils une psychothérapie de plusieurs mois ne donnant rien, elle se décide de vérifier s'il est HPI. C'est ainsi que Sacha se retrouve catégorisé HPI par une psychologue libérale alors qu'il est en début de CM1 et a 8 ans. Mme Petit craint en effet fortement que son fils fasse un rejet de l'école et « *manque de goût pour l'effort* ». Et ce alors même que Sacha n'obtient pas de mauvais résultats scolaires, ne rencontre a priori aucune difficulté avec les apprentissages scolaires et que ses comportements « *perturbateurs* » semblent demeurer « *limités* ». M. Petit et Mme Petit le décrivent en effet par ailleurs comme n'« *aimant pas* », « *craignant* », « *ayant peur* » et étant « *choqué* » depuis tout petit par ses camarades de classe « *qui ne sont pas dans le respect de l'autorité* », comme ayant malgré tout toujours le souci de réaliser ses devoirs et donc plus largement satisfaire aux exigences scolaires ayant intériorisé l'importance de l'école :

Enquêtrice. *Donc les devoirs il les a faits de mauvais cœur ? Ou il ne les a pas faits du tout ?*

Mme Petit. *Si, quand même. Il ne rend jamais une feuille blanche Sacha. Il a quand même le souci... J pense qu'il n'est pas impertinent au point de rendre une feuille blanche.*

M. Petit. *Non c'est pas ça. Il n'a pas le goût de l'effort, mais il a la conscience de l'importance de travailler, avoir des bonnes notes. Ça, c'est sûr. Mais parfois les deux entre en contradiction. C'est ça, il s'en fout pas au point de rien rendre. Si par exemple demain il allait au collège en ayant pas fait un exercice, il irait pas en me disant « Je m'en fous ». Je pense qu'il irait en se sentant pas bien parce qu'il n'a pas fait un exercice que normalement il aurait dû faire.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Comme nous l'avons vu plus en détail au chapitre 5, convaincue que Sacha « *n'écoutait pratiquement pas [en classe]* » et estimant que « *les leçons n'étaient pas présentées de façon satisfaisante* » sur ses cahiers, Mme Petit se met à partir du CE2 (dans une attitude qui dénote par rapport à celles des autres intellectuels ou médiateurs) à passer des heures chaque soir à

chercher sur Internet les leçons qu'il a vu le jour même à l'école pour les lire avec lui, puis des exercices ou des évaluations qu'elle lui donne à effectuer (sur l'ordinateur ou imprimés sur une feuille) en un temps limité. Elle passe également du temps à corriger avec lui ses exercices et enfin à l'aider à apprendre ses leçons en lui demandant de les lui réexpliquer avec ses propres mots. Si Mme Petit met dès lors en avant les « problèmes » scolaires de Sacha pour justifier sa très grande mobilisation dans son travail le soir, on ne peut toutefois que relier ses « difficultés » à cet environnement pédagogique particulièrement stimulant dans lequel elle plonge son fils depuis sa naissance comme dans le cas de la famille Renaud-Besson. Comment en effet ne pas établir de lien entre le fait que Sacha « adore » en maths « les problèmes », mais déteste réaliser « les choses toutes simples que la maîtresse demande », ou « aime » en français les exercices de type « inverser sujet et verbes » ou former des mots avec « suffixe, un préfixe et un radical », mais « va refuser d'écrire plusieurs fois le même mot » (« Il va dire "On nous prend pour des cons !" ») avec la manière dont Mme Petit qualifie elle-même les exercices qu'aime bien Sacha de « plus stimulants » que ceux qu'il n'apprécie pas ? Entre le rejet de Sacha des exercices scolaires qui s'éloigne d'une forme « ludique » avec les jeux avec les mots ou de calcul que lui propose sa mère depuis son plus jeune âge ? Entre la réticence de Sacha « à apprendre par cœur » certaines choses pour l'école, la façon dont il estime que « ça suffit » « si il a une leçon d'histoire et qu'il est capable en gros de raconter ce qui s'est passé » et « ne peut pas se contenter de réciter la leçon sans en discuter » et le fait que cette dernière insiste elle-même auprès de son fils qu'il « ne faut pas apprendre par cœur », que la révision d'une leçon est souvent l'occasion de faire « des recherches qui dure une heure ou 1 h 30 sur un sujet » ou de discussions où M. et Mme Petit partagent leur propre connaissance sur la question et que Mme Petit a des échanges pédagogiques en permanence avec son fils depuis son plus jeune âge ? Entre les refus de Sacha d'apprendre une leçon ou de réaliser un exercice « quand il ne comprend pas pourquoi il le fait » et la manière dont Mme Petit justifie systématiquement chacune des règles qu'elle impose à son fils et « va lui expliquer l'intérêt » de ce qu'il fait ou apprend à l'école (« Et on recontextualise tout. Pourquoi c'est important l'histoire, pourquoi c'est important la géo... ») ? Entre la façon dont Sacha « épuise » les adultes « en prenant tout l'espace... », « parlant beaucoup » en « monopolisant l'attention en permanence » à l'école et en dehors, et le fait qu'il est fils unique, quasi le seul enfant de la famille et a longtemps passé du temps seul avec sa mère à la suite de sa séparation avec son père et est habitué à ce que des adultes et surtout sa mère s'occupent beaucoup de lui ? Entre le fait qu'il parvienne difficilement à se mettre à son travail seul le soir et le fait que sa mère soit beaucoup derrière lui ? Entre le rejet de la relation pédagogique scolaire de Sacha en CE2 et le fait qu'il en expérimente une à la maison qu'il peut trouver plus « attrayante » et « intéressante » parce qu'elle se réalise dans le contexte affectif de la relation privilégiée qu'il a avec sa mère ? Sacha demande d'ailleurs fréquemment à sa mère qu'elle lui fasse l'école à la maison.

Enquêtrice. *Du coup c'est un enfant qui aime plutôt aller à l'école ?*

Mme Petit. *Oui. Sauf au CE2. Après, je ne sais pas où il a trouvé cette information, mais très tôt il a compris que je pouvais lui faire la classe à la maison. Très tôt. On était en maternelle. Qu'il pourrait ne pas aller à l'école et qu'il pourrait rester avec moi la maison, que je pourrais lui faire la classe et qu'il serait plus heureux comme ça. Ça, c'est quelque chose qui revient assez régulièrement. Cette idée que l'école c'est quelque chose à laquelle il a du mal à se*

conformer. Et que si il pouvait faire autrement il le ferait. Mais c'est hors de question ! Je ne veux pas être esclave. Je peux le mettre en école privée...

M. Petit. *Ouais, déjà... C'est déjà un sacrifice. On n'ira pas plus loin.*

(M. Gaillard : CAP, Chef cuisinier dans un restaurant [Remarié avec Mme Gaillard, CAP, Chef de rang] ; Mme Petit : Bac +4, Gérante en Gérontologie [Remariée avec M. Petit, Bac +2, Graphiste] ; Sacha Gaillard : 9 ans, 6^e, Saut du CM2 ; Catégorisé HPI en CM1 à 8 ans)

Cette dernière explique d'autre part que Sacha s'est mis à avoir des comportements a-scolaires au CE2 parce qu'il est tombé sur un maître avec qui il n'avait plus de relation affective comme il entretenait avec ses maîtresses des niveaux précédents.

De son côté, Mathieu Brun se retrouve catégorisé HPI avec TDAH par un neuropédiatre lorsqu'il avait 12 ans et était en 5^e, après que sa mère ait consulté de nombreux spécialistes (médecin scolaire, psychologues) « épuisée » par le fait, que depuis sa naissance, il perde ou casse sans cesse ses affaires (voire celles des autres), mais aussi « *est sans cesse en train de bouger et de parler* », « *veut toujours l'attention des autres* », « *se bat avec ses camarades* » et « *répond parfois violemment à ses enseignants* », ce qui lui vaut de lourdes sanctions scolaires. Si Mathieu Brun a des comportements que sa mère et les psychologues qualifient d'« *impulsifs* » (en classe comme en dehors), c'est parce qu'il peine à faire preuve, comme ses homologues garçons issus de milieux culturels favorisés, d'autocontrainte.

Mme Brun. *À partir du moment où il a marché, il fallait un adulte pour le suivre. Parce que sinon il touchait à tout... Hyper... Que moi je prenais pour de la curiosité. C'est un gamin qui est extrêmement curieux. Très très très curieux. Qui faisait monstre de curiosité dès qu'il a pu bouger. Donc envie de toucher à tous les objets qui l'entourent. [...] Moi c'est un gamin à qui j'ai sauvé la vie un nombre incalculable de fois. Voilà... Tellement curieux, tellement intéressé par ce qu'il entoure qu'il ne faisait pas attention tellement à lui, là où il marchait... [...] Ce qui était notable pour moi c'était son hyperactivité et sa curiosité permanente. D'ailleurs je lui avais attribué un surnom, je l'appelais Taupinet, parce que Taupinet c'est l'histoire d'une petite taupe que je lui lisais qui est très curieuse et qui passait son temps à chercher et à explorer son environnement, tellement qu'à un moment elle tombe dans une poubelle.*

[...]

Enquêtrice. *Comment il se comporte en classe ?*

Mme Brun. *Bah il bouge sans arrêt. Il fait tourner son stylo, sa gomme. Il se lève. Il parle. C'est un gamin qui est très bavard. Il ne peut pas s'empêcher de parler. D'ailleurs c'est assez fatigant maintenant. Ça l'a toujours été d'ailleurs. Parce que quand il est là, il est là. Donc il faut arrêter de parler avec les autres... S'il était là, il viendrait me voir, il viendrait me parler, il viendrait m'interrompre pour me demander, je sais pas, où est le marteau, où est le papier qu'il a perdu hier... [...] Les autres, au sens groupe, c'était problématique pour lui. Il montrait beaucoup de signes d'agressivité, d'impulsivité surtout. Je sais pas comment ça se passe psychologiquement, mais il a une espèce d'immaturité sociale à comprendre et à lire les situations. Ce qui fait que à des moments où il va être contrarié... Pas par des choses extraordinaires, mais par des choses bêtes comme quelqu'un qui lui dit « Reste assis 5 minutes », « Prends ton cahier » ou « Prends ton livre »... Donc par un ordre ou une injonction qui va limiter sa liberté. Parce que évidemment s'il y a liberté totale il n'y a pas de frustration. Donc une consigne ou un ordre qu'il a pas envie d'appliquer... Eh ben au lieu de se dire « Ça va durer cinq minutes et puis de toute façon c'est comme ça qu'il faut faire que j'ai pas le choix ! » Eh ben lui il sur réagit,*

puissance 100 par rapport à nous. Il y a une hyper réaction à ça. Donc que l'on peut appeler de l'impulsivité. Qui peut le conduire à faire n'importe quoi. N'importe quoi physiquement ou verbalement. Donc, insulter. Cette année il a été exclu deux fois deux jours pour insulte. D'un coup, il va... Moi je ne sais pas ce qui se passe dans son cerveau, mais d'un coup il sur réagit. Donc soit il insulte, soit... Souvent c'est l'autorité, la personne qui incarne l'autorité. Je crois qu'il a été presque violent avec un CPE au collège. Donc là il a été exclu une semaine aussi. Et quand il était plus petit, c'était envers ses camarades. Il y avait des bagarres.

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Comme on le comprend déjà à la lecture de ces extraits d'entretiens, les difficultés de Mathieu à s'*autodiscipliner* trouvent une première explication dans le fait que Mme Brun a toujours positivement interprété qu'il « *touche à tout* » ou « *discute beaucoup* » comme le signe d'une « *grande curiosité* » et le juge de manière générale « *intéressant* » et « *amusant* », et l'a, par ces valorisations, encouragé dans ses comportements. Elle a assez peu corrigé des comportements qui, concède-t-elle, n'auraient pas été tolérés par d'autres parents, parce qu'elle ne les percevait jamais « *négativement* » comme le signe d'un besoin « *égoïste* » « *d'être le centre du monde* », de « *provoquer* », ou comme une marque de « *sournoiserie* » ou de « *malveillance* » de la part de Mathieu (qu'elle décrit comme « *regrettant souvent* » et étant « *très souvent malheureux* » de ses « *impulsivités* »). Afin de lui « *laisser exprimer* » sa curiosité, quand ce dernier était encore un tout jeune enfant, elle l'a par ailleurs laissé toucher voire jouer avec des objets que d'autres parents ne laissent pas à la portée des enfants (elle cite notamment la télécommande). Elle a très peu accordé d'importance à ses vêtements et l'a vêtu de sorte qu'il puisse s'amuser sans se soucier de salir ou de trouer ses habits. Elle lui a ainsi peu imposé de règles et a avant tout érigé autour de lui des *barrières protectrices* à l'intérieur desquelles elle lui laisse une grande liberté. Pour s'adapter au fait que Mathieu avait tendance, quand il était petit, « *à toucher des choses dangereuses ou sales* » et « *à tout casser* », « *pouvait renverser une plante verte, démonter le radiateur, monter sur la télé* », elle avait en effet transformé son intérieur en enlevant les objets précieux ou dangereux. Avec l'aide de ses deux filles aînées, elle a beaucoup été « *après Mathieu* », « *derrière lui* », « *à constamment le surveiller* ». L'« *hyperactivisme* » de Mathieu trouve ainsi également une origine dans le mode d'autorité mis en œuvre par Mme Brun qui l'interroge d'ailleurs beaucoup, qu'elle juge avoir constitué la partie « *la plus compliquée de [s]on rôle de mère* ». Mode d'autorité qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler celui observé par certains sociologues dans les familles populaires²⁹ (et d'ailleurs relié par ces derniers à des « *difficultés* » souvent observées chez les enfants issus du bas de la hiérarchie sociale à satisfaire les exigences d'autodiscipline scolaire) et qui s'explique chez Mme Brun, qui n'appartient ni aux classes populaires ni n'est issue de celle-ci, plutôt par son envie de stimuler la curiosité de son fils, associée au peu d'importance qu'elle accorde aux choses matérielles, à sa solitude éducative, mais encore à sa conviction qu'elle n'avait pas le choix d'agir ainsi face l'hyperactivité de son fils qu'elle ne pouvait changer. Mme Brun, sociologue

²⁹ Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit. ; Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit. ; Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, op. cit.

de profession, a en effet beau rejeter toute explication biologisante des « difficultés » rencontrées par son fils, cela ne l'empêche pas de conclure qu'elles tiennent « à quelque chose qui lui manque au cerveau pour comprendre les situations d'interactions sociales » ou au fait que « l'activité scolaire c'est une activité contraire à sa nature » (contrairement aux activités d'extérieur, manuelles et sportives). Les « difficultés » à s'autodiscipliner de Mathieu ont ainsi été renforcées par la manière dont elles sont sans cesse *essentialisées*. Mais aussi par son appétence et ses dispositions, familialement encouragées, pour le « plein air » (et notamment la montagne), les loisirs sportifs et le bricolage (où il peut « se défouler », « se dépenser », « sans limites », « sans risque de se cogner à quoi que ce soit »).

Nous avons vu dans le précédent chapitre que les EIP membres des fractions économiques des classes moyennes et supérieures doivent souvent composer avec une forte « anxiété (scolaire) » qui, découlant des grandes exigences que leurs parents font peser sur eux pour qu'ils « excellent » à l'école, se retrouvent paradoxalement à peser sur leur scolarité. De manière similaire, les HPI membres des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures rencontrent parfois des « difficultés » qui se retournent contre leurs parents. Celles-ci se retrouvent en effet à menacer l'acquisition par les enfants d'une forte *culture*, d'une importante *distance analytique*, *autonomie intellectuelle* et *ouverture culturelle* (principalement à l'école) tout en étant causées par des pratiques éducatives et socialisatrices qui visaient justement à stimuler ces apprentissages. Dans ce deuxième sous-mode de socialisation, la volonté des parents de créer autour de leurs enfants un environnement susceptible de stimuler aussi souvent que possible les connaissances et compétences culturelles et surtout la curiosité de ces derniers apparaît en effet empêcher ceux-ci de créer des dispositions à l'autodiscipline devenue aujourd'hui un prérequis important à l'école. Et ce malgré la mise en place par les parents d'un mode d'autorité a priori favorable à l'intériorisation de celle-ci, parce que fondé sur la justification et la répétition régulière de règles, et donc leur conviction que leurs enfants doivent être autonomes et qu'ils doivent mettre en œuvre certaines pratiques éducatives pour cela. On note toutefois qu'à la différence des enfants « surdoués » issus de milieux populaires que l'on étudiera au chapitre suivant, les enfants issus des fractions culturelles des classes favorisées ne semblent pas témoigner d'un manque de disposition à l'autodiscipline de manière générale. Mathieu Brun est capable d'une « grande concentration » et minutie quand il bricole. Gaspard Renaud sait faire preuve d'autodiscipline dans sa pratique personnelle du clavier entre ses cours de musique. Il a été également capable de passer des heures seul dans les bouquins éducatifs fournis par son père pour apprendre de manière autonome les Échecs ou la grammaire du Bescherelle. Les enfants issus du pôle culturel du haut de l'espace social semblent avoir surtout du mal à s'autocontraindre dans le cadre de l'école. Ce qui vient valider les analyses de Bernard Lahire montrant que les dispositions ne sont pas toujours *transposables* d'un univers à un autre³⁰. Les particularités du mode de socialisation dans les familles situées plutôt du côté du pôle culturel des classes moyennes et favorisées ne sauraient par ailleurs expliquer à elles seules ces « difficultés ». Nous pouvons en effet remarquer que nous avons dans cette partie d'analyse des « difficultés » rencontrées par les

³⁰ Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, 1998

enfants « à haut potentiel » issus de familles intellectuelles ou médiatrices uniquement fait référence à des garçons. Cet idéal-type concerne surtout des familles membres des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures ayant des garçons parce que la catégorisation est en général survenue en lien avec des « difficultés », « difficultés » qui concernent prioritairement les garçons. Les rares filles issues des fractions culturelles des classes moyennes et supérieures enquêtées ne semblent en effet pas rencontrer de telles « problématiques » d'autodiscipline à l'école, correspondant davantage au modèle de la « bonne élève ». Il semblerait donc que la socialisation *genrée* dont ont fait l'objet les garçons de parents intellectuels ou médiateurs joue aussi un rôle explicatif dans le développement de leurs « difficultés ». C'est, semble-t-il, parce que celle-ci vient se cumuler avec les particularités de la socialisation familiale décrite dans ce chapitre que de telles « difficultés » émergent chez les garçons « surdoués » de familles intellectuelles ou médiatrices. Les sciences sociales ont en effet depuis longtemps montré que les garçons sont bien moins encouragés que les filles par leurs parents et par les individus qui comptent dans leur socialisation de manière plus générale, à être dociles, mais aussi à porter de l'attention et du soin à leurs affaires (dont leurs affaires scolaires). Ils sont moins, et moins précocement poussés à faire preuve d'autocontrainte (parce que perçus comme moins sérieux et moins autonomes)³¹. Georges Felouzis observe d'ailleurs que les garçons de milieu favorisé, « la plupart du temps bons élèves », manifestent leur indépendance par rapport à l'institution scolaire par un fort taux de chahut, aussi fort que celui des garçons « mauvais » élèves tout en mobilisant leur capital culturel pour participer à la compétition au sein de la classe³².

La catégorisation de « précocité intellectuelle » peut avoir du *sens* pour les parents appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes ou supérieures parce qu'en apportant des justifications aux « difficultés » que rencontrent leurs enfants dans leur rapport à la culture qui les préoccupent tout particulièrement, elle les aide à les accepter. Mais surtout parce qu'elle leur fournit des ressources pour venir à bout de ces « difficultés », en les aidant très souvent à dépasser certaines contradictions éducatives dans lesquelles ils se trouvent pris. Dans la famille Turain-Vidal, Clara est catégorisée HPI à 8 ans en fin de CE2 parce que la voisine de la famille, enseignante de profession, ne cesse d'affirmer sa conviction de la « précocité » de celle-ci. Si après quelques renseignements pris sur Internet, Mme Vidal en est elle-même assez facilement et rapidement convaincue, elle ne souhaite toutefois pas le vérifier se disant « *Ça servirait à quoi ?* » « *On s'en fout d'être dans une case ou dans une autre !* ». C'est parce que Clara réclame à plusieurs reprises à s'assurer qu'elle fait bel et bien partie de cette élite « à la grande intelligence » voulant savoir « *qui elle est* » et attirée par « ce titre de noblesse psychologique » que Mme Vidal, soucieuse comme d'autres parents intellectuels ou médiateurs du bien-être et

³¹ Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Le Seuil, Point, 2006 (1992) ; Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Jarousse « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Économie et statistique*, 1996, n° 293, p. 77-93 ; Marie Gouyon et Sophie Guérin, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et statistique*, 2006, n° 398-399, p. 60-84.

³² Georges Felouzis, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, 34-2. 1993, p. 199-222, p. 211.

de l'expressivité de son enfant, accepte de la conduire dans un cabinet de psychologue pour enfants mis gratuitement à disposition de ses employés par la SCNF où elle travaille. La psychologue ayant fait passer un test de QI à Clara estimant alors que cette dernière n'est pas suffisamment stimulée en classe, que cela explique sa « morosité » et ses angoisses depuis quelque temps et que cela risquait d'engendrer plus tard une difficulté à réaliser des efforts, elle recommande un saut de classe. Très soucieux également du rapport au travail scolaire de leur fille, l'équipe enseignante n'émettant aucune résistance à cette accélération, mais surtout Clara réclamant fortement ce saut de classe, M. Turain et Mme Vidal acceptent ce passage anticipé au CM2 qu'ils ne désiraient initialement pas particulièrement. De la même manière, la psychologue ayant établi le HPI de Sacha expliquant ses « problèmes » par le fait qu'il n'est « pas suffisamment stimulé » en journée à l'école et recommandant un saut de classe, Mme Petit décide, avec le concours de l'institutrice de CM1 de son fils que ce dernier resterait en CM1 tout en faisant le programme scolaire du CM2 pour pouvoir ensuite passer directement en 6^e alors qu'elle était elle aussi peu favorable à une accélération de son cursus. La catégorisation de HPI de leur enfant aide ainsi certains parents à accepter un saut de classe auquel ils sont peu disposés. Dans les familles intellectuelles et médiatrices, quand il y a eu saut de classe, les parents sont d'ailleurs beaucoup plus rarement à l'initiative de celui-ci que dans les familles techniciennes ou technocrates. Il arrive même que les enfants se soient retrouvés à sauter une classe en dehors de leur catégorisation de HPI. Cela a ainsi été le cas dans la famille Renaud-Besson où Gaspard a sauté une classe avant d'être catégorisé HPI. M. Renaud et Mme Besson sont convoqués quelques semaines après l'entrée de Gaspard au CP par son institutrice qui propose de lui faire sauter une classe, celui-ci sachant déjà lire. Gaspard ne souhaitant pas sauter de classe, ayant peur notamment de perdre ses copains, ils refusent. Ils finirent toutefois par accepter à la fin du CP devant l'insistance de l'enseignante.

La distance critique que les parents situés du côté du pôle culturel des classes moyennes et supérieures entretiennent à l'égard des stratégies scolaires employées par certains parents font qu'ils ne vont pas mobiliser stratégiquement la catégorisation de HPI pour décrocher au nom des « difficultés » que ne posent pas encore, mais que risqueraient de poser plus tard à leurs enfants leur HPI, des privilèges à l'école (et plus particulièrement un saut de classe). Cela n'empêche toutefois pas qu'ils obtiennent ces privilèges à l'initiative de l'école, mais aussi de demander ces privilèges lorsque leurs enfants rencontrent des « difficultés » qui mettent en péril leur culture et leurs dispositions culturelles, mais aussi en prévention de ces « difficultés ». À la condition, d'une part, que cela leur ait été (fortement) recommandé par un professionnel du monde médico-psychologique ou un enseignant, que cela soit accordé par l'école d'autre part, et que cela a été, sinon réclamé, au moins accepté par leurs enfants. Le comportement de Sacha s'améliore grandement au CM1, sans que Mme Petit soit en mesure de dire si cela tient à l'enrichissement de son programme ou au fait qu'« *il y avait quand même une tolérance plus grande de la part de l'instit.* » S'inquiétant néanmoins désormais que Sacha ne soit pas assez autonome dans son travail scolaire, et trouvant notamment qu'il ne planifie pas suffisamment son travail scolaire (ce qui peut s'expliquer par l'emprise qu'elle exerçait jusque-là sur ses devoirs), elle décide, alors qu'elle se dit par principe contre le privé, d'inscrire son fils après son saut de classe du CM2 dans une sixième pour « enfants intellectuellement précoces » d'un établissement privé qui propose un encadrement plus étroit des enfants (notamment sur la méthodologie de travail). La psychologue scolaire ayant fait passer un test de QI à Gaspard a

également aidé M. Renaud et Mme Besson à dépasser leur volonté initiale à ne pas modifier les écoles dans lesquelles sont scolarisés leurs enfants. Elle les a en effet aussi encouragés à inscrire leur fils dans un collège proposant un dispositif pour EIP où il serait davantage encadré dans son travail et dans l'exercice de son métier d'élève et où son programme scolaire serait enrichi. Après avoir regardé toutes les offres de classes spécialisées de la région lyonnaise, ils se sont tournés vers un collège public REP hors secteur proposant un dispositif spécial pour les élèves HPI répartis par 5 ou 6 dans des classes « normales » parce qu'il leur permettait de satisfaire leur souhait de scolariser Gaspard dans le public avec des élèves de milieux sociaux populaires tout en lui permettant de recevoir une attention particulière. De même, la catégorisation de HPI, mais surtout d'« hyperactivité » de Mathieu ont aidé Mme Brun à accepter de demander de l'aide à des amis et au principal du collège où ont été scolarisés tous ces enfants pour savoir « *quelle option cocher* » pour que Mathieu puisse entrer dans « *le plus gros lycée technique de la région, le plus réputé, dans lequel il y'a justement des profs qui ont choisi d'aller là parce qu'ils sont intéressés par les sciences de l'ingénieur* » et non pas être affecté dans « *le lycée du secteur* » « *très élitiste* » où elle savait que le comportement de Mathieu poserait souci. Deux exemples qui confirment les analyses de travaux quantitatifs qui montrent que, quand les parents intellectuels ou médiateurs se résolvent à modifier *l'ordre scolaire ordinaire* (à leur avantage), demeurant très attachés au public, ils évitent quand même d'avoir recours au privé³³. Ces récits des conditions dans lesquelles est survenue la catégorisation de HPI et des conséquences que celle-ci a eues dans les familles appartenant à la (petite) bourgeoisie culturelle confirment aussi les travaux montrant que si les parents intellectuels ou médiateurs cherchent moins que les parents techniciens ou technocrates à garantir, en amont de l'acte d'enseignement, de bonnes conditions de travail pour leurs enfants à l'école, ils agissent en revanche plus volontiers sur les *conditions d'apprentissages* de leurs enfants en classe. Annie Lasne constate par exemple que les parents enseignants privilégient davantage les échanges avec les enseignants sur les échanges avec l'équipe dirigeante que les parents cadres. Plus nombreux à choisir pour leurs enfants l'allemand ou la pratique de deux langues vivantes dès l'entrée au collège, ils justifient plus fréquemment leur choix par leur volonté que leurs enfants construisent des compétences utiles pour la suite de leur scolarité et puissent appartenir à une bonne classe c'est-à-dire une classe où l'on progresse vite. La sociologue en déduit alors que pour les parents enseignants l'école étant d'abord un lieu de connaissances c'est d'abord en exerçant un contrôle sur des éléments en prise directe avec l'acte éducatif, grâce notamment à leur connaissance indigène du système éducatif français, qu'ils paraissent chercher à façonner les conditions de la réussite de l'enfant³⁴. Les diagnostics médico-psychologiques ont d'ailleurs encouragé les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle rencontrés à agir sur le travail éducatif réalisé par les enseignants au-delà de leur volonté originelle. Dans un extrait d'entretien cité plus haut, M. Renaud et Mme Besson reconnaissent comment la catégorisation de HPI leur a permis de renforcer leur sentiment d'être autorisés à discuter certaines pratiques éducatives des enseignants de Gaspard et d'émettre des critiques qu'ils n'auraient osé formuler sans elle. De

³³ Christelle Chausseron, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Notes d'information*, ministère de l'Éducation nationale, n°42, 2001, p. 1-6.

³⁴ Annie Lasne, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable », *op. cit.*, p. 36.

même, les catégorisations de HPI, mais surtout de TDAH de Mathieu ont encouragé Mme Brun à prendre régulièrement des rendez-vous avec les enseignants de Mathieu pour leur expliquer « *son fonctionnement* », demander des tolérances vis-à-vis de son comportement, des aménagements pour faire face au fait que même s'« *il a des capacités intellectuelles importantes, les temps contraints sont compliqués et qu'il faut essayer d'alléger les périodes assises, d'écriture, de concentration...* » et à mettre un temps en place un PAI (Projet d'aide individualisé).

Malgré les résistances que les parents du pôle culturel des classes moyennes et favorisées peuvent avoir envers la catégorisation de HPI, non seulement ils acceptent celle de leurs enfants et mobilisent celle-ci pour modifier leur condition de scolarisation fort probablement pour les mêmes raisons pour lesquelles les psychologues libéraux et scolaires acceptent de plus en plus de catégoriser les enfants comme HPI mais aussi pour lesquelles les enseignants se sont mis à être de plus en plus bienveillants envers ces enfants « à l'intelligence hors norme » et à l'origine de leur catégorisation. Ils sont convaincus que tous les enfants possèdent des particularismes cognitifs (mode de pensée, « intelligence », rythme d'apprentissage), leur propre personnalité, goût, intérêt, etc. Surtout s'ils ont affaire au quotidien dans leur travail à ces enfants que l'on nomme aujourd'hui « à besoin particulier ». Par ailleurs, particulièrement quand ils travaillent auprès d'enfants « à besoin particulier », mais pas seulement, s'ils n'aiment pas que le système scolaire hiérarchise (trop précocement) les élèves, ils ne sont en revanche, pas contre l'idée que le système scolaire, les pédagogies scolaires et les enseignants s'adaptent aux particularismes des élèves. D'où le succès des pédagogies *puerocentrées* depuis les années 70. M. Renaud, professeur de physique-chimie critique d'ailleurs ses collègues enseignants auxquels il reproche de demeurer « *incapables de faire de la pédagogie autrement* » et notamment « *de s'adapter aux élèves* ». Si comme les parents technocrates et techniciens, ils critiquent souvent l'école pour ne pas s'adapter suffisamment au « niveau » des élèves, c'est moins dans l'idée de permettre à ceux qui ont les « capacités intellectuelles les plus développées » de pouvoir avancer plus vite (sans être notamment freinés par ceux dont les « capacités intellectuelles » sont « les moins développées ») que pour s'adapter au profil cognitif de chaque élève. Pour augmenter les chances de « réussir » à l'école, mais également préserver le goût pour l'apprentissage de tous.

Mme Meyer. [À l'école] *y'a aussi très peu de place pour l'individuation du parcours, on va dire quand même. Y'a des pays où ils trouvent des solutions en permettant d'aller plus vite en maths si tu veux aller plus vite en maths, mais tu restes dans la même classe pour le reste. Sur le forum dont je parlais, y'a une mère qui disait son fils est deux ans en avance en maths, à son niveau en français, et en néerlandais il est... Et je me dis que je rêverais de ça un enfant qui a besoin d'un peu plus de temps en français, comme Jonas, mais qui pourrait être plus avancé en histoire ! Y'a vraiment des choses où je pense qu'on a... Et puis c'est tellement formaté, quoi ! Je me souviens de trucs notés faux sur les copies de Jonas en 6^e parce qu'il avait pas la même méthode de calcul alors qu'il arrivait au bon résultat, mais avec sa méthode à lui. On peut pas noter faux ! [...]* Quand j'ai fait mon grand voyage au Maroc avec mes parents, la dernière semaine, papa nous a dit « *Écoutez, moi j'y comprends rien aux maths modernes. Vous avez deux jours pour regarder votre programme puis vous m'expliquez votre programme et vous le présentez aux autres* ». En gros c'était comme ça. Donc on a vu qu'en deux jours on pouvait faire le programme... Mais bon... Mais du coup, mon petit frère, qui était le plus jeune, il a

forcément choppé des trucs des autres. Et quand il est arrivé à l'école après, y'avait une soustraction qu'il avait à faire, basique, 7-9. Et lui il marque -2. Sauf qu'en CE1 on n'a pas le droit de marquer -2, il fallait marquer impossible. Barrer la réponse « impossible » ! Et deux ans plus tard, on va lui apprendre que c'est -2 ! Voilà ! Y'a tellement de choses comme ça ! C'est tellement dommage. Au lieu d'encourager, de saisir l'occasion pour expliquer parce que y'a certains enfants qui pourront peut-être apprendre quelque chose, mais non ! C'est à telle classe, il faut apprendre telle chose ! Et pas avant, pas après ! Et je pense que ça tue l'envie. Après y'a des instits extraordinaires, et puis y'a des instits butés bornés, y'a des instits qui essayent de s'adapter, d'autre pas du tout, qui estiment que c'est pas leur boulot ! Enfin y'a de tout !

[...]

Mme Meyer. J'ai souvent rêvé de créer ma propre école ! Pour des enfants précoces comme mes enfants comme pour certains des enfants qu'on accueille. J'ai fait travailler sur une année scolaire un petit qu'on accueille... Alors sur du petit niveau, parce qu'on est dans la psychose, des enfants qui tiennent par tranche d'une demi-heure de cours. J'avais commencé à lui apprendre à lire, et cetera. Pareil, c'est un enfant y'a aucune place dans le département à l'école pour lui. Actuellement il a deux fois une demi-heure de scolarité à Sainte-Marie, à l'hôpital psychiatrique, et c'est tout ! Alors qu'il a onze ans et qu'il va en avoir douze. Des fois vraiment, tant pour les gamins qu'on accueille que nos enfants, j'aimerais une petite école qui s'adapte aux besoins de l'enfant. Parce que y'a tellement de choses qu'on pourrait faire autrement ! Après je conviens bien que c'est pas forcément possible dans les grandes classes et tout ! Mais je pense que y'a des choses, avec peu de moyens, on peut faire mieux.

(M. Meyer : Bac +5, Directeur d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Mme Meyer : Bac +5, Directrice d'un lieu de vie thérapeutique pour enfants avec troubles psychiatriques ; Lisenotte Meyer : 18 ans, 2^e année de Licence d'anglais, Saut du CE1 et de la 6^e, Catégorisée HPI en 3^e année de jardin d'enfants à 4 ans ; Jonas Meyer : 16 ans, 1^{re} S, Catégorisé HPI en 6^e à 11 ans ; Charlotte Meyer : 15 ans, 1^{re} S, CE1-CE2 faits en un an, saut de la 6^e et une année de déscolarisation après la 3^e, Catégorisée HPI au CE1 à 7 ans ; Nicolas Meyer : 13 ans, 2^{de}, grande section et CP faits en un an et CM1-CM2 faits en un an, Catégorisé HPI au CE1 à 7 ans ; Audrey Meyer : 10 ans, 5^e, Saut de la grande section et CE1-CE2 faits en un an, Catégorisée HPI en moyenne section à 4 ans ; Clémence Meyer : 6 ans, CE1, Moyenne et grande section faites en 1 an ; Catégorisée HPI en petite section à 4 an)

Les parents intellectuels ou médiateurs investissent ainsi la catégorie de HPI parce qu'elle les aide à accepter d'avoir une *emprise* sur leurs enfants plus forte ou directe qu'ils ne le souhaitent ou le prévoyaient à l'origine et qui correspond donc à leurs idéaux éducatifs ainsi qu'à leur éthos de classe. La prise d'information sur les « troubles » causés par la « précocité » a également poussé M. Renaud et Mme Besson à accepter de réaliser tout un travail que l'on peut qualifier de méthodologique pour apprendre à Gaspard à prendre en note ses cours, à organiser ses cahiers et classeurs, à effectuer ses devoirs (à regarder chaque soir sur l'agenda s'il y a du travail, à organiser et planifier le travail à réaliser, etc.), à réviser pour une évaluation, à rédiger une dissertation, à saisir ce que ses enseignants attendent de lui dans diverses situations, etc. Autrement dit, à travailler à et pour l'école, mais aussi « à gérer », y compris « émotionnellement », ce travail « très spécial ». Cela les a également encouragés à accepter d'effectuer tout un travail de transmission à Gaspard d'un rapport à l'école et au travail scolaire pour qu'il comprenne l'intérêt et l'importance de réaliser et de savoir exécuter celui-ci (« *que ce n'est pas juste l'arbitraire de ses parents qui viennent le faire chier* »). Cela les a conduits à tenir un discours sur l'importance de l'effort au-delà de ce qu'ils le souhaitaient. Cela les a donc également aidés à mettre en œuvre tout ce travail *méthodique, quotidien, de long terme* de

« *construction d'élève* » qui n'a rien d'évident pour eux tant l'idée d'un rapport à la culture qui doit rester libre et désintéressée et leur souhait de voir leurs enfants autonomes les poussent à avoir une *faible emprise* sur le travail scolaire de leurs enfants. Mais aussi tant l'acquisition de dispositions scolairement rentables au travail scolaire par les enfants se réalise souvent « toute seule », « sans effort », « par osmose » dans les familles intellectuelles ou médiatrices où le mode de socialisation qui s'y matérialise est connivent avec le mode scolaire de socialisation. M. Renaud et Mme Besson n'ont d'ailleurs absolument pas eu besoin d'exécuter tout ce travail avec leur deuxième fils, Émile. Révélateur des réticences que suscite pour eux ce travail, M. Renaud le qualifie péjorativement de « *dressage* ». Les catégorisations de HPI, mais surtout d'« hyperactivité » de Mathieu ont d'ailleurs également encouragé Mme Brun, qui n'a jamais voulu effectuer les devoirs avec ses enfants, à se mobiliser à certains moments « pour sauver les meubles » et s'assurer que son fils atteigne un niveau et des résultats scolaires « minimum ». Elles l'ont poussé à aider Mathieu à remonter son niveau en mathématiques à l'issue du collège et réviser son anglais pour le bac. Elles l'ont encouragée à faire appel à un de ses étudiants ingénieurs pour du soutien en mathématiques (chose qu'elle n'avait faite pour aucune de ses deux filles aînées).

Les enfants « surdoués » de la (petite) bourgeoisie culturelle se démarquent ainsi par leur *habitus cultivé* et demeurent de « bons » élèves malgré les « difficultés » qu'ils rencontrent parfois ce n'est ainsi pas seulement en raison du *continuum éducatif* dans lequel les plongent leurs parents, associé à l'exemple qu'ils leur donnent à voir au quotidien de leur *rapport positif* à la culture. C'est parce que lorsque cela ne suffit pas à leur transmettre une *culture*, une *ouverture culturelle*, un *sens analytique*, une *autonomie intellectuelle* et surtout un *rapport à la culture* favorable à l'acquisition de cette *culture* et ces *dispositions culturelles* dans le cadre scolaire, leurs parents sont en mesure de fortement se mobiliser pour pallier cette « anomalie ». Et ce, tout en faisant en sorte que leurs résultats scolaires demeurent largement « satisfaisants » pour échapper à toutes sanctions scolaires négatives qui pourraient pénaliser durablement leur scolarité. Témoignage de ce qui fait le grand avantage des familles situées du côté du pôle culturel, par rapport aux autres familles et surtout par rapport aux parents situés au bas de la hiérarchie sociale, que l'on étudiera au chapitre suivant. Et qui explique que, chaque année, l'analyse des résultats du système éducatif établit que leurs enfants, et plus particulièrement les enfants d'enseignants, sont ceux qui « réussissent » scolairement le mieux et se distinguent significativement des enfants issus de famille au profil socio-économique proche, quels que soient les indicateurs pris ou le niveau de scolarisation étudié³⁵. Fort des avantages qu'ils détiennent sur les autres parents, à savoir qu'ils sont ceux qui détiennent le plus fort bagage scolaire, qui ont la connaissance la plus fine du curriculum scolaire, qui maîtrisent le plus les connaissances enseignées à l'école, les modes d'apprentissages et les exigences scolaires, ils cherchent en permanence à se faire une idée précise du degré réel d'appropriation par leurs enfants de divers savoirs et des dispositions culturelles, notamment ceux et celles auxquels ils sont exposés à l'école et qui sont exigés dans le cadre scolaire. Et sont en mesure plus que tous les autres parents de diagnostiquer la moindre « difficulté » chez leurs enfants ou, plus

³⁵ Annie Lasne, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable », *op. cit.*, p. 29-30.

exactement, de repérer le moindre signe pouvant attester que ces derniers risquent plus tard d'être en « difficulté » à l'école. Mais surtout ils sont capables d'adapter et réajuster l'accompagnement quotidien qu'ils font de la scolarité de leurs enfants, au gré des « difficultés » que ces derniers rencontrent ou pourraient rencontrer, et c'est lié, de l'évolution de la pédagogie scolaire au fur et à mesure du passage d'une classe à une autre³⁶. On comprend que malgré la réticence à faire les devoirs exprimée par certains parents intellectuels ou médiateurs rencontrés, les études statistiques établissent qu'ils ne passent pas beaucoup moins de temps sur le travail scolaire de leurs enfants que les autres groupes socioprofessionnels³⁷. On comprend que malgré leur posture critique vis-à-vis de certaines stratégies scolaires, les études statistiques établissent qu'ils font partie des groupes socioprofessionnels qui cherchent le plus à contrôler l'environnement scolaire de leurs enfants afin de leur proposer les « meilleures » conditions d'études possibles (et le plus de chances de « réussir » scolairement)³⁸.

3. Une emprise qui passe d'abord et avant tout par un modelage des dispositions

Ce n'est ainsi pas parce que les parents issus du pôle culturel des classes moyennes et favorisées se caractérisent par leur mise à distance (critique) *d'un contrôle fort, direct et systématique* exercé sur les enfants, qu'ils se distinguent des autres parents d'EIP en n'exerçant aucune *emprise* sur leurs enfants. Nous constatons toutefois que celle-ci passe d'abord et avant tout par *un travail de modulation de dispositions* des enfants³⁹. Ils vont moins que les parents techniciens ou technocrates chercher à ce que leurs enfants maîtrisent bien les compétences et connaissances enseignées à l'école et davantage se focaliser sur le fait qu'ils soient dans le « bon » rapport à la culture, aux apprentissages et au système scolaire. Ils vont moins que les parents techniciens ou technocrates chercher à limiter ce qu'ils effectuent ou le temps que passent leurs enfants sur les écrans *directement* en établissant des règles strictes ou restant derrière eux. Ils vont en revanche davantage discuter avec eux des « dangers » ou de la « perte de temps » que représentent certains usages des écrans ou le fait d'y passer beaucoup de temps dessus afin de générer indirectement chez eux des dispositions à l'autocontrainte. Préoccupés par leur sentiment de ne « *pas être en mesure de tout contrôler* » ce que font leurs fils sur les écrans, d'avoir avec le temps une « *vision de moins en moins exhaustive de ce qu'ils font, voient* » sur l'ordinateur et leur téléphone portable, M. Renaud et Mme Besson tentent ainsi de réguler leur temps de consommation et leur usage des écrans « *en les alertant* » et en « *essayant de leur faire confiance* » plutôt qu'en instaurant un « *contrôle parental sur des sites Internet.* » À l'opposé des parents étudiés dans le précédent chapitre, les parents intellectuels ou médiateurs ne vont également pas chercher à contrôler l'effet socialisateur que les pairs peuvent exercer sur leurs enfants en veillant à ce que ces derniers ne côtoient que des enfants avec des goûts et des pratiques culturelles proches des leurs (ou tout du moins, pas trop éloignés des leurs). Ils vont en revanche par différents biais témoigner à leurs enfants quels sont les loisirs ou les

³⁶ Séverine Kakpo et Patrick Rayou, « Un accompagnement parental expert », *op. cit.*, p. 18.

³⁷ Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *op. cit.*

³⁸ Annie Lasne, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable », *op. cit.*, p. 33-36.

³⁹ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures », *op. cit.*

comportements de leurs camarades de classe qu'ils approuvent et désapprouvent afin que leurs enfants fassent d'eux-mêmes le tri dans les influences socialisatrices de leurs pairs.

Mme Lacroix. *Quand Pierre était petit, il râlait effectivement parce que les copains avaient des PlayStation et des PC avec des jeux dessus. Et que sur Mac y'avait quasiment pas de jeux, c'était très restreint, il avait pas grand-chose. Et puis un jour je lui ai dit « Mais tu sais, tout ce temps que tu passes à faire tes jeux de Lego, à faire tes jeux de société, à dessiner et ben pendant ce temps tes copains ont fait courir des voitures sur leur écran. Ils ont jamais appris à dessiner. Ils savent rien faire avec des Lego. » Il me dit « Ouais t'as raison. T'as raison ! » Et Pierre il suffisait de lui expliquer ça pour qu'il comprenne le sens que c'était pas une punition, que il avait pas moins, mais que c'était différent et qu'on y avait réfléchi. Du moment où on avait les arguments, il insistait pas.*

(M. Lacroix : Bac +4, Architecte d'intérieur ; Mme Lacroix : Bac + 5, Architecte d'intérieur ; Pierre Lacroix : 20 ans, étudiant dans une école de graphisme, Passage en cours d'année de la moyenne section à la grande section, Catégorisé HPI en moyenne section à 4 ans ; Lana Lacroix : 15 ans, en 2^{de})

Les parents appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes et favorisées semblent et pensent moins avoir *une vie culturelle peu contrainte* et *exercer un faible contrôle sur la scolarité* de leurs enfants aussi parce qu'ils exercent une *emprise* sur leurs enfants qui, parce qu'elle passe d'abord et avant tout par le biais du façonnement des dispositions de ces derniers, (leur) apparaît beaucoup moins *visible* et *perceptible*. Et parce que ces *stratégies éducatives* portent particulièrement leurs fruits, leurs enfants se caractérisant tout particulièrement par leur goût et un intérêt pour la culture, le fait de s'instruire et d'avoir des loisirs culturels. Et donc par leur adéquation au *régime culturel intensif* auquel ils sont soumis. Et c'est parce que, contrairement aux parents de la (petite) bourgeoisie économique, les espérances que nourrissent les parents de la (petite) bourgeoisie culturelle à l'égard de leurs enfants consistent moins à ce qu'ils parviennent à certains résultats (et, en l'occurrence, être les meilleurs, partout, tout le temps, accéder à des positions sociales valorisées et valorisantes) qu'à ce qu'ils développent certaines dispositions (être « curieux », aimer s'instruire, avoir l'habitude d'avoir des activités culturelles, avoir des goûts culturels ou des passions affirmées) que l'*emprise* passe d'abord et avant tout par la transmission de dispositions. Joue aussi leur grande maîtrise des logiques pédagogiques scolaires. Du fait de leur longue scolarisation, de l'exercice de leur métier dans des filières éducatives ou enseignantes, ces parents d'EIP savent en effet plus que tous les autres rencontrés que la pédagogie scolaire moderne repose sur certaines dispositions, que, dans l'école d'aujourd'hui, certaines dispositions sont donc devenues des prérequis essentiels dont une curiosité, un goût pour l'apprentissage, les activités intellectuelles, le travail scolaire et pour les activités culturelles savantes, mais aussi une capacité à l'autodiscipline morale et comportementale. Ils savent plus que tous les autres parents rencontrés quelles sont ces dispositions scolairement rentables. Plus exactement, compte tenu de ce qui les préoccupe surtout, quelles sont les dispositions qui permettront à leurs enfants (notamment en leur évitant certaines « difficultés » scolaires, en ôtant tout côté laborieux à leur scolarité) d'acquérir une *culture*, une *ouverture culturelle*, un *sens critique*, une *autonomie intellectuelle* et un *rapport positif à la culture* dans le cadre scolaire. Leur finalité n'étant d'ailleurs pas d'augmenter les chances des enfants d'être les « premiers » à l'école, mais bien que leurs enfants incorporent un *habitus cultivé*, exerçant une distance critique à l'égard du jeu

de la compétition scolaire et sociale, contrairement aux parents situés du côté du pôle économique du milieu et du haut de l'espace social, ils ne cherchent absolument pas à stimuler chez leurs enfants des dispositions à « surpasser les autres » :

Mme Brun. *Peut-être des jeux un peu culturels, géographique, exploration, imagination, de coopération. Alors je déteste la compétition alors surtout pas des trucs... On peut jouer pour gagner, mais... Moi je suis plutôt du genre à mettre des handicaps par exemple aux adultes pour essayer de compenser. L'idée c'est de rire, d'être ensemble... Moi j'aurais pas supporté, et d'ailleurs je n'ai pas des enfants qui font des crises parce qu'ils ont perdu, quoi ! Moi le premier enfant qui a fait ça, on s'est moqué de lui d'une force qu'il a vite arrêté. On est très moqueur. Non, la compétition c'est vraiment un truc dont je suis allergique. Complètement ! Donc pas des trucs où... On peut compter les points si ça nécessite de le faire, mais... Nous on est quand même capable de faire un Scrabble sans compter les points rien que pour la beauté des mots. On va jouer à un jeu de société parce qu'on est 3-4, qu'il pleut dehors et qu'on veut être ensemble, mais on va plus papoter que jouer au jeu et on peut s'arrêter avant la fin du jeu.*

(M. Brun : BEP, Employé administratif ; Mme Brun : Bac +8, Enseignante-chercheuse en sociologie dans une grande École d'ingénieur ; Élise Brun : 24 ans, Bac+4, Infirmière puéricultrice ; Jeanne Brun : 22 ans, Bac, Serveuse ; Mathieu Brun : 17 ans, Première année IUT Génie électrique et d'informatique industrielle, Catégorisé HPI en 5^e à 12 ans)

Par ailleurs, comment ne pas voir dans les pratiques éducatives et socialisatrices des parents appartenant aux fractions culturelles des classes moyennes détaillées dans cette partie une conséquence de l'intériorisation par ces derniers des logiques scolaires ? Outre qu'en cherchant avant tout à ce que leurs enfants se distinguent par leur *culture* et leurs *dispositions culturelles* ils reprennent les missions traditionnelles et originales du système scolaire, ils adoptent pour cela fortement les logiques pédagogiques scolaires.

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez m'en dire plus sur le GFEN duquel vous êtes membre ?*

M. Renaud. *Y'a une théorie de l'apprentissage, mais que au-delà du fait d'avoir un... Qu'il faut être dans un cadre sécurisant pour bien apprendre, qu'il faut prendre en compte les enfants... Les idées fortes c'est qu'on apprend en cherchant, on apprend en réfléchissant. On construit soi-même des connaissances. En étant confronté à des situations qui nous obligent à agir, à résoudre des problèmes. Et surtout on le fait à plusieurs, ensemble. Donc on apprend avec les autres, on apprend en se confrontant aux autres. Et le prof est là... Et enfin on apprend parce qu'on apprend des choses qui sont stimulantes, intéressantes et qui ont affaire avec l'histoire de l'humanité. C'est-à-dire qu'on apprend des savoirs vivants qui ont une saveur particulière qui font écho au contexte dans lequel ils ont été inventés. Le savoir émancipateur. Et du coup le prof, il est là... C'est plus le prof qui détient le savoir et qui le transmet. Il est là pour être à côté des élèves et leur proposer des cadres dans lesquels les élèves vont agir et réfléchir et vont travailler à plusieurs et qui vont leur permettre de se poser des questions, être confronté à des défis à relever, qui vont sous une forme ou une autre faire écho à ce que l'humanité a été amenée à vivre comme aventure là-dessus. Voilà. S'il fallait résumer en quelques mots.*

[...]

M. Renaud. *Dans ma posture d'enseignant, je ne suis pas dans un truc où je vais déverser le savoir et expliquer. J'suis plutôt dans un truc où j'ai appris petit à petit à renvoyer des questions, à faire réfléchir, à laisser des questionnements mûrir dans la tête des élèves. Euh... Et avec Gaspard je suis toujours un peu entre les deux. C'est-à-dire soit il vient avec des questions et je lui donne des pistes pour qu'il continue à gamberger dessus, soit quand je vois*

qu'y a une maturité dans le questionnement je lui balance des choses et « démerde-toi avec ça ! » Sachant que lui il est déjà très autonome dans sa manière de se questionner et de réfléchir. Mais j'évite de partir avec Gaspard dans des grands cours, dans des grands trucs comme ça.

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Rappelons-le encore, si l'autonomie est un prérequis scolaire important pour que les élèves exercent au mieux leur « métier d'élève » c'est parce que les enseignants mettent de plus en plus en place de dispositifs pédagogiques visant ce que les élèves découvrent par eux-mêmes ou coproduisent les savoirs. C'est aussi parce que le mode d'autorité qui s'impose aujourd'hui à l'école vise plus que par le passé à faire coproduire aux élèves les règles scolaires afin qu'ils s'autodisciplinent. Une manière de faire que l'on retrouve beaucoup chez les parents intellectuels et médiateurs qui, pour stimuler à la fois les *dispositions réflexives* et la *curiosité* de leurs enfants, les invitent beaucoup à « se poser des questions » créant les conditions pour que les échanges et activités pédagogiques qu'ils leur proposent en grand nombre émanent d'eux. M. Renaud se « nourrit » même sur les échanges qu'il a avec Gaspard autour de la physique pour élaborer et faire évoluer sa pratique pédagogique au quotidien :

M. Renaud. Gaspard me sert de... Comment dire ? Il me sert à explorer des champs expérimentaux ou conceptuels euh... Il va m'aider à voir qu'est-ce qu'il se joue, c'est quoi les nœuds importants. Et des fois je vais me dire « Ah tiens ! » parce que j'ai vu Gaspard et quelles questions il s'est posées. Je me dis « C'est ces questions-là qu'il faut que j'arrive à faire émerger en classe ! » Je me dis « Si Gaspard s'est dit ça, c'est que ça va être possible dans ma classe de seconde que j'aborde les choses de cette façon-là ! » Donc oui, je m'en nourris. Et j'ai des exemples de trucs où ça m'a inspiré dans ce que j'ai proposé à mes élèves. Ou des fois quand je prépare des trucs, je lui en parle « Qu'est-ce que t'en penses ? Et si je te dis ça, ça te fait penser à quoi ? » Et puis je vois comment il réagit. Et puis régulièrement il vient avec des questionnements et je me dis « Ah tiens c'est pas mal comme questionnement ! Je vais poser ça en classe ! » Et c'est intéressant.

(M. Renaud : Bac +5, Professeur agrégée de physique-chimie en lycée ; Mme Besson : Bac +5, Formatrice dans une association pour adulte en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; Gaspard Renaud : 14 ans, 2^{de}, Saut du CE1, Catégorisé HPI au CMI à 8 ans ; Émile Renaud : 10 ans, 6^e)

Par ailleurs, la manière dont les parents intellectuels ou médiateurs se servent des activités culturelles de leurs enfants, pour stimuler, sans en avoir l'air, leur *culture* et leurs *dispositions culturelles* n'est pas sans rappeler la pédagogie du jeu, du détour, invisible ou encore de l'autonomie que l'on observe à l'école, c'est-à-dire tous ces dispositifs pédagogiques dont le but est de transmettre des connaissances ou des dispositions sans en avoir l'air, ou en ayant l'air de faire autre chose et dont les objectifs pédagogiques sont masqués⁴⁰. On peut dès lors se demander si ce n'est que sous influence de leur métier dans l'éducation ou l'enseignement ou de leurs longues études que les parents étudiés mettent en œuvre cette *emprise* sur les enfants qui vise à moduler leurs dispositions en mobilisant des pratiques pédagogiques scolaires, ou

⁴⁰ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, op. cit. ; Basil Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », op. cit.

bien si c'est aussi leurs pratiques socialisatrices qui influencent leurs pratiques en tant qu'enseignant et la pédagogie scolaire. Est-ce sous influence de leur métier dans l'éducation et/ou de leurs longues études que les parents soient si soucieux de transmettre une « curiosité gratuite » ou « désintéressée » à leurs enfants ou bien si c'est parce qu'ils transmettent sans beaucoup d'effort et, c'est lié, sans forcément s'en rendre compte, une curiosité à leurs enfants, que la curiosité des enfants est devenue un « prérequis » (ou un « réquisit ») si important à l'école ? Probablement les deux...

Conclusion

Le lecteur remarquera que les pratiques éducatives caractéristiques de ce deuxième sous-mode de socialisation dans les familles d'EIP ont été plus longuement décrites que celles du premier sous-mode. Cela tient tout d'abord au fait que si tous les parents de « surdoués » se sont révélés particulièrement disposés à expliquer en détail pendant les entretiens leurs pratiques éducatives et le parcours de leurs enfants en raison de leur intérêt pour les questions d'éducation, de leur importante réflexivité à l'égard de leur propre manière d'agir avec leurs enfants et de la situation d'entretien, les élans de socioanalyses ont été particulièrement riches du côté des parents situés du côté du pôle culturel de l'espace social du fait de leurs études et métiers dans des filières artistiques, enseignantes, éducatives. Ce sont d'ailleurs les entretiens avec ces derniers qui se sont révélés être les plus longs. Parce que leurs études ou métiers les conduisent à avoir plus que tous les autres parents une idée accrue des différences en matière d'éducation et des pratiques éducatives d'autrui, mais encore par souci de *se distinguer* et de préserver leur statut social face aux fractions dominantes des classes moyennes et supérieures, les parents intellectuels ou médiateurs sont par ailleurs ceux qui ont le plus cherché à marquer leurs différences avec les pratiques des autres parents, et plus particulièrement des parents techniciens et technocrates. La description des pratiques éducatives des parents membres des fractions culturelles est plus détaillée que celle des parents membres des fractions économiques du haut et du milieu de l'espace social aussi parce les premiers ont également fortement décrit leurs pratiques en s'opposant à celle des seconds.

Les entretiens réalisés nous ont ainsi permis de comprendre que les catégorisations de HPI sont plus rares dans les familles de la (petite) bourgeoisie culturelle que dans les familles de la (petite) bourgeoisie économique, parce que les *schèmes de perception et d'appréciation* et les pratiques éducatives et socialisatrices qui y dominent demeurent beaucoup moins en accord avec le discours sur les EIP. Plus précisément, la figure de l'enfant HPI « aux capacités intellectuelles supérieures » « qui a besoin sans cesse d'être stimulé » reste peu compatible avec la mise à distance à l'égard du jeu de la compétition scolaire et avec un hyperactivisme contraint des parents intellectuels et médiateurs qui adhèrent à un rapport gratuit à la culture comme source d'épanouissement. Les entretiens nous ont également permis de comprendre que ces derniers définissent malgré cela leurs enfants comme « précoces », et ont accepté et même investi la catégorisation de HPI de leurs enfants surtout et avant tout parce que cette figure de l'enfant « plus vulnérable » qui a besoin d'attention particulière leur a permis de penser des solutions lorsqu'ils estiment que le rapport aux apprentissages de leurs enfants menacé, eux qui accordent une grande importance à ce que leurs enfants acquièrent un *habitus cultivé*.

Chapitre 11

Familles peu dotées en capital culturel : forte mobilisation éducative mise à mal par une distance avec les logiques socialisatrices scolaires et une faible emprise sur la scolarité des enfants

Il est possible, enfin, de dégager un troisième et dernier sous-mode de socialisation dans les familles de « surdoués » qui distingue les familles les moins dotées en capitaux de notre population d'enquête, notamment en capital culturel. Nous avons en effet vu au chapitre 4 que nombreux sont les parents de HPI qui exercent un métier sous-qualifié et donc sous-rémunéré pour leur niveau de diplôme. À l'analyse, ce sont toutefois surtout les familles où les parents sont (en comparaison des autres parents d'EIP) peu diplômés, qui, de fait, exercent souvent des professions peu qualifiées, rémunérées et valorisées, et, en raison de la forte reproduction sociale et homogamie à l'œuvre dans notre société¹, sont souvent d'origine sociale modeste et généralement en couple avec une personne elle-même peu diplômée et exerçant une profession peu qualifiée, qui se distinguent des modes de socialisation décrits dans les deux précédents chapitres. Davantage que les familles où les parents exercent une profession peu qualifiée et qui possèdent malgré tout un capital culturel élevé, sont d'origine sociale favorisée et sont en couple avec une personne fortement diplômée et exerçant une profession fortement qualifiée. De nombreuses études statistiques établissent — toutes choses égales par ailleurs — la plus grande influence du capital culturel sur le capital économique des parents sur la socialisation familiale et, plus précisément, sur la mise en œuvre d'une socialisation familiale favorable à la « réussite » scolaire des enfants². Elles établissent surtout la plus grande influence du capital culturel de la mère, en raison de la plus grande prise en charge du travail éducatif par cette dernière. En accord avec ces travaux, l'idéal type décrit dans ce chapitre caractérise surtout les familles où les mères possèdent les ressources culturelles les plus modestes. Il distingue en effet surtout les familles Rodrigues-Hémart, Pinçon et Garanger et dans une moindre mesure Descourt-Blanc, Serpentine, Roche et Zérouala.

Il faut alors toutefois préciser que ces familles demeurent assez différentes des familles populaires les plus précarisées et vulnérables étudiées notamment par Daniel Thin³. Les parents peu diplômés sont en effet tout d'abord très loin d'être dépourvus de ressources culturelles, surtout les mères. À l'exception de M. Rodrigues, tous les pères et toutes les mères ont connu un parcours scolaire court ou moyen dans le système scolaire français et sont titulaires d'au moins un CAP ou BEP. Aucun père et aucune mère n'a des parents analphabètes, n'ayant pas été scolarisés ou ne parlant pas français. Comme beaucoup d'autres mères d'EIP,

¹ Mélanie Vanderschelden, « Position sociale et choix du conjoint : des différences marquées entre hommes et femmes », *Données sociales – La société française*, INSEE, 2006.

² Gaële Henri-Panabière, *Des « Héritiers » en échec scolaire*, *op. cit.*, p.16.

³ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.* ; Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, *op. cit.*

Mme Garanger se dit passionnée par l'éducation et a lu de nombreux ouvrages sur la psychologie, l'éducation et le développement de l'enfant. Mme Pinçon possède également une bibliothèque d'ouvrage sur les enfants. Mme Hémart s'est familiarisée avec les logiques pédagogiques scolaires depuis qu'elle travaille dans une école primaire où elle a exercé tour à tour le métier d'agent de cantine, d'animatrice périscolaire et d'auxiliaire de vie scolaire. Elle a *choisi* cet emploi à temps partiel — comme ses précédents — parce qu'elle souhaite « *avoir du temps pour [s]es enfants* ». À cette fin, elle est aussi par moment *volontairement* restée sans emploi. De même, Mme Garanger a fait le choix de faire sa carrière de serveuse dans le même restaurant parce qu'elle a un patron qui acceptait qu'elle travaille seulement « *à mi-temps sur le service de midi* » quand ses enfants étaient plus jeunes afin qu'elle puisse être disponible pour les accompagner à leurs activités extrascolaires et dans leurs devoirs. Les mères peu diplômées rencontrées sont ainsi non seulement loin d'être dépourvues de ressources culturelles, mais également de ressources temporelles pour exercer leur rôle de parent. En cela, elles ne se différencient pas des autres mères de HPI. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons pu affirmer au chapitre 4 que tous les parents ou plutôt toutes les mères d'enfants HPI se distinguent en étant des professionnels de l'éducation. Les mères peu diplômées tiennent toutefois plus que toutes les autres leurs ressources maternelles à leur *fort investissement* dans leur rôle de mère. Mme Garanger explique qu'elle ne voulait pas « *élever les enfants sur un comptoir* ». Mme Hémart déclare « *Faut choisir quoi ! Et les enfants, ça reste quand même... Ils ont rien demandé, eux, le travail, tant pis.* » Dans toutes les catégories de familles de « surdoués » distinguées dans cette troisième partie de thèse, on retrouve des mères qui font *intentionnellement* passer leur rôle de parent avant tout, et notamment avant leur activité professionnelle. C'est toutefois particulièrement vraie dans les familles peu dotées. Conséquence et facteur d'une division sexuée du travail qui demeure beaucoup plus inégalitaire dans ces familles, en accord avec les nombreuses études ayant montré qu'en bas de la hiérarchie sociale on reste attaché à une répartition traditionnelle des rôles masculins et féminins (par adhésion principalement à une conception naturalisante selon laquelle hommes et femmes ne détiendraient pas les mêmes compétences innées)⁴. En effet, contrairement à ce que l'on peut observer dans les familles techniciennes et technocrates et surtout dans les familles intellectuelles et médiatrices, dans les familles de « surdoués » au plus bas de la hiérarchie sociale, ce sont les mères qui prennent en charge la quasi-totalité du travail éducatif (et plus largement domestique). Si les mères peu diplômées ont pu faire le *choix autonome* de faire passer leur rôle de mère avant tout, si contrairement à certaines mères de milieux populaires elles n'ont donc pas été contraintes de se maintenir au foyer, ni d'ailleurs d'accepter des emplois qui les tiennent éloignés de leurs enfants aux heures où ils sont à la maison, c'est dès lors surtout en raison de leur situation professionnelle et celle de leurs conjoints. Dans toutes les familles peu diplômées de notre population d'enquête, les deux parents possèdent un emploi. Seul M. Rodrigues a connu des périodes de chômage ou de grande précarité professionnelle parce que tous les autres disposent d'une qualification, liée à un diplôme, une certification ou encore à un savoir-faire de type manuel ou artisanal. Bien que pèsent davantage sur les familles

⁴ Marie-Clémence Le Pape, « Être parents dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations sociales*, n°154, vol. 4, 2009, p. 88-95.

étudiées dans ce chapitre des menaces de chute ou de déclassement social que sur les autres familles d'EIP, celles-ci vivent (comme les familles populaires enquêtées par Séverine Kakpo⁵) des situations socio-économiques et des conditions d'existence relativement stables. Dans aucune d'entre elles, les parents ne sont immigrés et ne sont en situation irrégulière. Aucune ne vit dans un logement insalubre ou très exigü (de type studio ou deux-pièces) et sous la menace d'une expulsion. M. Rodrigues et Mme Hémart, tout comme M. et Mme Zérouala ont accès depuis des années à des logements sociaux dont ils ont pu changer au fur et à mesure que leur famille s'agrandissait. M. et Mme Garanger et Pinçon sont propriétaires d'une maison. Mme Blanc vit dans un grand appartement dans le centre de Lyon (grâce à la location d'une chambre à une de ses amies et d'une autre chambre à des étudiantes japonaises). Toutes les familles sont biparentales. M. Rodrigues et Mme Hémart ont connu des périodes de séparation mais sont aujourd'hui ensemble. Mme Blanc et M. Descourt se sont récemment séparés mais, en très bons termes, ils ont décidé à l'amiable de se partager à mi-temps la garde de Damien et vivent à proximité. Enfin, dans toutes ces familles, la taille des fratries demeure restreinte : le nombre d'enfants ne dépasse jamais trois. Si les mères peu diplômées peuvent s'investir autant dans leur rôle de mères, c'est ainsi aussi parce qu'elles ne sont pas contraintes de faire face au quotidien à des urgences pratiques. Dans la lignée des études sociologiques montrant l'hétérogénéité des familles du bas de la hiérarchie sociale⁶, nous constatons ainsi que ce troisième idéal type concerne plutôt un certain type de familles populaires. Et que les enfants « surdoués » issus des familles les moins dotées proviennent plutôt de familles « installées » ou « intégrées »⁷ qui appartiennent aux couches supérieures des classes populaires⁸ ou « aux strates les moins fragilisées des couches sociales modestes »⁹.

Cet idéal type est alors celui que l'on observe — de loin — le moins fréquemment chez les familles de HPI. Rappelons que les classes populaires sont fortement sous représentées dans la population des parents membre d'une association pour EIP (chapitre 1) et que leurs enfants obtiennent des scores de QI moyen les plus faibles (chapitre 2). Contrairement à ce que nous avons pu établir dans le précédent chapitre, nous verrons dans ce chapitre que cette faible présence des classes populaires dans la population des HPI tient au fait que la socialisation à l'œuvre dans ces familles n'est à la fois pas la plus favorable à l'obtention par les enfants d'un score de QI élevé dans un test d'« intelligence » et à la soumission des enfants à une catégorisation de HPI.

⁵ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op. cit.

⁶ Joanie Cayouette-Remblière, « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce qu'on peut en faire) », *Sociologie*, n°44, vol. 6, 2015, p. 377-400 ; Bernard Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit. ; Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe*, op. cit.

⁷ Yasmine Siblot et al., *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2015.

⁸ Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz, « C'est l'heure du petit-déjeuner ? Rythme des repas, incorporation et classe sociale », *L'année sociologique*, vol. 67, n°1, 2017, p. 73-106.

⁹ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op.cit., p. 23.

I. En quête de respectabilité : suivre les recommandations des professionnels de l'éducation

1. Investissement massif dans la scolarité des enfants

Loin du mythe de la démission éducative des familles populaires, les parents de « surdoués » les moins diplômés ne se distinguent pas des autres par leur moindre investissement dans l'éducation de leurs enfants. Et tout d'abord par leur moindre investissement dans les devoirs à réaliser chaque soir par leurs enfants et dans l'aide à l'acquisition par ces derniers des connaissances scolaires. Ils sont en effet très loin de certains parents précaires rencontrés par Daniel Thin qui ne participent quasi jamais au travail scolaire soit qu'ils en sont matériellement empêchés par des emplois qui les tiennent à distance de leur foyer en fin de journée, soit parce qu'ils sont tellement démunis sur le plan scolaire qu'ils développent « *un sentiment d'impuissance et d'incompétences* », se sentent « *hors-jeu* » et craignent de nuire à leurs enfants¹⁰, soit encore parce qu'ils connaissent des conditions de vie tellement précarisée qu'elles les éloignent des « dispositions au désintéressement et à la déréalisation scolastique »¹¹ et les empêchent d'entrer dans l'univers de la *skhole*¹². Les mères d'EIP peu diplômées disposent de suffisamment de ressources scolaires, culturelles et linguistiques, sont suffisamment à l'aise avec les apprentissages scolaires, possèdent suffisamment de temps, et leurs familles bénéficient de situations socio-économiques et de conditions d'existence suffisamment stables pour ne pas être dans une seule logique de remise de soi à l'institution scolaire. Et donc pour faire partie de ces mères qui mettent en œuvre un accompagnement scolaire qui aille au-delà d'un simple encadrement moral, support matériel ou contrôle des notes. Toutes se mobilisent particulièrement chaque soir sur le travail scolaire, ayant pris conscience de leur capacité à peser sur le destin scolaire (et donc social) de leurs enfants. « Sous l'effet de la circulation des devoirs prescrits par l'école, [toutes] transforment leur foyer en véritable institution de sous-traitance pédagogique¹³. » Mme Pincon a gardé un œil sur la réalisation du travail scolaire et fait réciter les leçons à ses enfants jusqu'au CE2 pour Benjamin (ce dernier n'ayant pas de devoir au CM1-CM2), jusqu'à l'obtention de son BP pour Béatrice et jusqu'en BTS pour Sophie. En plus d'aider Damien à effectuer les devoirs au quotidien, Mme Blanc reprend avec lui le week-end les exercices et évaluations qu'il n'a pas faits en semaine.

Dans la lignée de tous les travaux allant à l'encontre des fréquents discours sur le manque d'intérêt pour l'école ou sur le manque d'ambitions scolaires des familles populaires¹⁴, nous constatons que les parents de HPI faiblement diplômés nourrissent d'importantes attentes à l'égard de la scolarité de leurs enfants. Si nous pouvons même dire qu'en cela aussi ils ne se différencient pas des autres parents de « surdoués », c'est parce que leurs ambitions dépassent

¹⁰ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 147-150.

¹¹ Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires*, *op. cit.*

¹² Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997.

¹³ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, *op.cit.*, p. 51.

¹⁴ Tristan Poullaouec, *Le Diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières à l'école*, Paris, La Dispute, 2010.

même largement celle des familles les plus précaires qui, comme le montre Daniel Thin, « très modestement » attendent surtout du passage de leurs enfants sur les bancs de l'école qu'ils puissent, contrairement à eux, maîtriser les savoirs de base (lire, écrire, compter) pour pouvoir être « autonomes », « se débrouiller » dans la vie de tous les jours, dans le sens d'être en mesure par exemple de remplir ses papiers administratifs seuls, ou encore qu'ils puissent échapper à la délinquance et déchéance¹⁵. Plus assurés culturellement, scolairement et socialement, tous formulent en effet l'ambition que leurs enfants puissent aller le plus loin possible à l'école, atteindre un niveau de diplôme plus élevé que le leur et, plus spécifiquement, décrocher « au moins le bac ». Mmes Blanc et Garanger sont très déçues que leur fils aîné n'ait d'ailleurs pas atteint cet objectif. Mme Pinçon a fortement pesé sur les choix d'orientation de chacun de ses enfants. Elle a même « *imposé de force* » à son aînée de passer un diplôme de BP¹⁶, diplôme (de préparatrice en pharmacie) qu'elle a choisi pour elle parmi les formations qui lui étaient accessibles, après que Béatrice ait connu une scolarité très compliquée au collège, une première seconde qu'elle a redoublé « *parce qu'elle a rien foutu* », puis une deuxième seconde où elle « *a fini par se faire virer de l'internat* » où ses parents en espérant qu'elle y soit suffisamment encadrée pour travailler. À l'instar des parents techniciens ou technocrates, les parents peu dotés ne mettent pas à distance le jeu de la compétition scolaire et surveillent étroitement les résultats scolaires de leurs enfants.

Mme Garanger. Je dis que maintenant, il faut le bac, que c'est mieux par rapport au contexte. Elliott m'a dit « J'aimerais bien faire un CAP photo ! » J'ai dit « Elliott, CAP photo, pourquoi pas. Sauf qu'on va regarder les options ». Du coup, on a regardé. J'ai dit « Je t'explique. Tu peux préparer un bac STL et après reprendre si tu veux préparer un BTS photo ». J'ai un peu insisté pour que... Je l'ai pas obligé, mais j'ai fait en sorte qu'il puisse garder son projet de photo réalisable après le bac. Parce qu'en STL, ils font de l'optique et tu peux intégrer un BTS photo avec un bac STL. Je préférerais qu'il ait... Anaïs a son bac, certes. Sauf que derrière elle a fait un CAP. C'est moi qui les ai aidés et aiguillés à faire les bons choix. Les obligations ? Y'en avait peu. Y'avait un souhait de ma part de dire « Essayez au moins d'avoir le bac ! ». Parce que, maintenant, je dis pas que c'est le minimum, mais voilà. Après je vais pas dire de faire des études, pour faire des études. C'est qu'est-ce que tu veux faire ? Est-ce que c'est possible ? Est-ce que c'est réalisable ? Comment ? Et on essaie d'adapter au mieux à ce qu'ils sont capables et ce qu'ils ont envie de faire.

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{er} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Elliott Garanger : 15 ans, 1^{er} STL)

Ces parents d'EIP membres des classes populaires ne vont toutefois pas jusqu'à ambitionner comme les parents techniciens ou technocrates que leurs enfants soient les premiers à l'école, comme en dehors, pour accéder aux meilleures positions sociales. On ne retrouve pas dans leur discours comme dans celui de ces derniers des inquiétudes ou des regrets concernant le fait que les enfants « *ne fassent pas leur maximum* » « *s'alignent sur le niveau des autres* » et

¹⁵ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 129-134.

¹⁶ Brevet professionnel.

« n'exploitent pas » leurs « capacités cognitives » « hors normes ». Ils ne sont pas convaincus comme la plupart des parents d'EIP de milieux favorisés que leurs enfants feront (sans problèmes) de longues et prestigieuses études et n'aspirent pas forcément à cela. Ayant davantage rencontré de difficultés à l'école, eut des scolarités plus courtes et accès à des positions moins élevées dans la hiérarchie sociale que les parents plus diplômés, et ce, comme la plupart des membres de leur entourage, ils ont intériorisé une représentation de ce qu'est la « réussite » scolaire moins exigeante et l'idée que les études supérieures, et surtout certaines d'entre elles, demeurent quelque chose d'incertain et surtout d'inaccessible. C'est pourquoi, alors que leur scolarité s'est moins couronnée de succès que les parents de HPI fortement diplômés, ils expriment moins de regrets pendant l'entretien quant à leur scolarité qui est finalement relativement « normale » dans leur environnement social.

Enquêtrice. *Vous êtes content de votre scolarité ?*

M. Zérouala. *Non parce que je sais qu'on... J'allais à l'école, mais sans savoir pourquoi. Et puis j'avais pas de motivation dans l'école. C'était vraiment... J'allais à l'école pour aller à l'école.*

Enquêtrice. *Et vous regrettez de ne pas être allé plus loin ?*

M. Zérouala. *Non, pas spécialement. Parce que j'ai pris d'autres chemins et puis voilà.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, petite section, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Enquêtrice. *Vous pouvez me parler de votre scolarité et de celle de votre mari ?*

Mme Garanger. *Alors ma scolarité ! Holà ! Alors, on s'en rappelle pas beaucoup parce que ça date ! Alors moi, je vais parler de moi parce que c'est ce que je connais de mieux pour l'instant. Moi j'ai été à l'école jusqu'en CM2. Je suis passé en 6^e. J'étais en 6^e, à l'époque, une 6^e aménagée parce que je devais être juste au niveau des machins. Donc après cette 6^e aménagée, comme je travaillais bien je suis passée en 6^e traditionnelle et j'ai fait 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Et je savais une chose c'est que je voulais pas aller au lycée, je voulais aller travailler. Pas parce que je pouvais pas, mais parce que je voulais pas. Les profs étaient un peu agacés, pas agacés, mais voulaient que je continue. Je me souviens, mon père m'a dit, « T'es sûre que tu veux pas aller en seconde ? ». J'ai dit « Non ! ». Et je voulais faire un métier qui soit pas un métier de fille. Donc j'ai fait la cuisine. En formation j'ai un CAP de cuisine. Et après j'ai bossé dans pas mal de restos et voilà.*

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{re} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Elliott Garanger : 15 ans, 1^{re} STL)

Les parents peu diplômés se représentent par ailleurs (bien) moins clairement ce que des études longues et, surtout longuement généralistes apporteront à leurs enfants en termes de débouchés professionnels. Comme en atteste l'avant-précédent extrait d'entretien de Mme Garanger, ils envisagent pour leurs enfants plutôt des études professionnalisantes parce qu'elles délivrent des diplômes qu'ils connaissent, proposent des contenus articulables à une pratique professionnelle et permettent d'accéder à des métiers qu'ils identifient clairement. Mme Pinçon a souvent tenté d'orienter ses enfants vers des carrières dans le médical dans lequel elle a elle-même réalisé toute sa carrière. Contrairement aux parents plus diplômés, et surtout aux parents intellectuels

ou médiateurs, ils considèrent le système scolaire d'abord et avant tout comme étant le lieu où leurs enfants se forment à leur futur professionnel et assez peu comme celui où ils acquièrent des dispositions culturelles.

Mme Blanc. J'ai envie que Damien fasse quelque chose qui lui plaise. Je me fiche du métier pourvu qu'il soit bien lui, pourvu qu'il s'épanouisse. Je me fiche qu'il fasse des études [...] J'ai quand même été déçue que mon aîné, Kevin ne fasse pas d'études. Parce qu'il avait des capacités. On a tout fait pourtant... [...] Moi j'ai tellement des clientes, des gamines, qui ont fait des études, Sciences Po, psychologie et qui se retrouvent à vendre des vêtements parce que y'a pas de boulot. Y'en a une qui a fini ces études de psychologie et elle est vendeuse au Printemps dans un corner parce qu'elle trouve pas de boulot ! Mais c'est fou ! Par contre j'ai un copain de ma fille qui à 24 ans en est déjà à l'ouverture de sa deuxième boulangerie parce que c'est un bon petit boulanger, qui adore ce qu'il fait qui est passionné par son truc ! Donc ça relativise l'importance des études !

(M. Descourt : Bac + 5, Architecte ; Mme Blanc : CAP, Esthéticienne ; Damien Descourt : 10 ans, CM2 ; Catégorisé HPI au CM2 à 10 ans)

Moins dotés en capital culturel, plus étrangers à la culture légitime, les parents d'EIP peu diplômés n'aspirent de toute façon également pas comme les parents intellectuels ou médiateurs que leurs enfants soient et deviennent, au travers notamment de leur scolarité, des êtres disposant d'une forte culture générale, d'une importante ouverture culturelle, distance analytique et autonomie intellectuelle et de fortes dispositions envers les pratiques culturelles les plus légitimes. À l'instar de Sandrine Garcia, on peut même se demander s'il y a vraiment un sens à s'interroger sur le genre d'adulte que ces parents cherchent à former¹⁷. Si se placer dans cette perspective ce n'est pas prêter à toutes les familles les dispositions et les conditions d'existence des parents les plus dotés et partir un peu trop rapidement du postulat que ces familles maîtrisent leur propre vie comme les familles plus dotées ? Le fait d'être moins dotés et d'être, en lien avec ceci, davantage confrontés à des difficultés imprévisibles qu'ils ne peuvent contrôler, semble en effet leur avoir laissé le sentiment que le présent comme l'avenir notamment de leurs enfants sont des données incertaines sur lesquelles ils n'ont pas (ou peu) prise. S'ils participent activement au travail scolaire et surveillent de près les résultats scolaires de leurs enfants, c'est ainsi moins en raison d'une ambition particulière que parce que, comme tous les parents de milieux populaires, ils redoutent l'« échec » scolaire. C'est parce que, du fait de leur connaissance du fonctionnement du système scolaire, ils craignent plus précisément que leurs enfants soient orientés dans ce qu'ils perçoivent comme des voies de relégations ou « des voies de garage », sortent du système scolaire trop précocement et surtout sans diplômes, sans une qualification qui soit un tant soit peu monnayable sur le marché de l'emploi. Non seulement parce qu'ils ont profondément intériorisé les enjeux scolaires et sont dotés d'une conscience aiguë du rôle joué par les titres scolaires dans le modelage des trajectoires professionnelles et sociales¹⁸, mais parce qu'ils savent qu'une « réussite » scolaire minimum est la seule voie possible pour eux, qui ont peu de capitaux économique et culturel à transmettre à leurs enfants, pour que ceux-ci puissent se soustraire aux difficultés de la condition des dominés.

¹⁷ Sandrine Garcia, *Le goût de l'effort*, op. cit., p. 180.

¹⁸ Tristan Poullaouec, *Le Diplôme, arme des faibles*, op. cit.

Mme Hémart s'inquiète qu'à l'âge de 10 ans son fils n'ait pas une idée précise du métier qu'il souhaite faire plus tard, convaincue que c'est ce qui motive « à travailler », « à s'accrocher à l'école », que « ne pas avoir de rêve » c'est risquer « de se laisser aller », « de rater sa vie comme la plupart des jeunes la rate », parce qu'elle souhaite que ses enfants ne rencontrent pas les mêmes problèmes à trouver un emploi et puissent davantage choisir leur métier qu'elle et leur père, prétendre à des emplois plus « intéressants », moins « pénibles » aux horaires moins contraignants et mieux rémunérés que les leurs et ne soient pas confrontés aux mêmes difficultés financières, de dépendance aux aides sociales et donc de stigmatisation, voire à des difficultés plus grandes encore. Dans un précédent extrait d'entretien, Mme Garanger exprime son souhait que ces enfants atteignent « au moins le bac » parce qu'elle a conscience du fait qu'il est nécessaire pour ses enfants d'atteindre un niveau de diplôme plus élevé qu'à son époque pour atteindre une situation professionnelle similaire à la sienne et à celle de son mari, et donc a fortiori ne pas connaître une situation pire que la leur. Comme Mme Blanc, si elle est soulagée que son fils aîné soit parvenu à accéder à un emploi qui lui permette de vivre en toute indépendance malgré sa sortie du système scolaire sans diplôme, elle reste très inquiète pour son avenir.

En sociologie, la *distinction* est souvent conçue, implicitement, comme l'apanage des classes sociales dominantes. Les exemples de manières de marquer des différences avec autrui et surtout les « subalternes », et d'établir des barrières qui signifient la hiérarchie des positions sociales, même à petite distance, sont en effet souvent réduits aux pratiques des classes sociales favorisées. Pourtant, Max Weber, à l'origine du concept de domination duquel Pierre Bourdieu tire la notion de distinction qui s'est imposée dans la recherche sociologique, soulignait déjà que les plus modestes se soucient tout autant que les élites de maintenir leur statut social¹⁹. Depuis, plusieurs recherches ont révélé des stratégies de différenciation à l'égard d'autres groupes perçus et désignés comme inférieurs. C'est notamment le cas du travail de Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz qui montrent comment les « petits-moyens²⁰ » cherchent à se distinguer en respectant la norme dominante du petit-déjeuner pris en famille tous les jours et en travaillant à ce que leurs enfants acquièrent cette technique du corps légitime — conforme aux prescriptions diététiques et aux pratiques des adultes des classes supérieures — qui consiste à manger le matin (et surtout à ne pas se rendre à l'école le ventre vide). Comme d'autres, les deux sociologues constatent que la distinction prend une forme particulière dans les classes populaires *installés* puisqu'elle réside fortement voire essentiellement dans une quête de « respectabilité ». Il s'agit d'abord d'échapper au mépris des dominants, de pouvoir être considérée comme un membre à part entière de la société, d'affirmer sa position dans la société française, à savoir modeste, mais intégrée, en montrant que l'on respecte (contrairement à d'autres) les règles perçues comme communes à toute la société (s'habiller correctement, travailler). Les deux sociologues observent que cette recherche de respectabilité se joue en particulier dans l'espace domestique²¹. Si les mères d'EIP peu diplômées se mobilisent

¹⁹ Max Weber, *Economie et société - Tome 1, Les catégories de la sociologie*, Pocket, Agora, 2003 (1921).

²⁰ Marie Cartier et al., *La France des « petits-moyens » : enquête sur la banlieue pavillonnaire*, La Découverte, 2008.

²¹ Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz, « C'est l'heure du petit-déjeuner ? », *op. cit.*

fortement dans les devoirs des enfants, c'est également par volonté de distinguer leur famille en témoignant de sa « respectabilité ». C'est par souci que leur famille échappe « au regard négatif et au stigmat, non seulement de ceux qui représentent la légitimité scolaire, mais également des autres parents, tant l'importance de l'école est consacrée jusque dans les familles les plus dominées »²². En montrant que leur famille connaît et respecte cette norme de co-scolarisation qui lui impose aujourd'hui de s'impliquer dans la scolarité des enfants en prolongeant les apprentissages scolaires à la maison. En montrant qu'elle est capable d'imposer un cadre aux devoirs et, par la même, de se montrer disponible, mais aussi de participer au travail scolaire des enfants et de les faire travailler. Mais encore en montrant qu'elle est en mesure, de les faire « réussir » à l'école, de faire en sorte qu'ils obtiennent de « bons » résultats scolaires, ou tout du moins de les faire échapper à l'« échec » scolaire. Le fait d'être perçue, par les tiers, par les professionnels de l'éducation comme par ses proches, comme un « bon » parent est alors d'autant plus important pour les mères peu diplômées qu'elles s'investissent fortement dans leur rôle de mère. Cela est d'autant plus important qu'être perçu comme un « bon » parent constitue un capital symbolique qui vient compenser une plus faible estime de soi sur le plan professionnel et plus généralement social, qui vient en contrepoint des déceptions et des privations liées à un parcours professionnel souvent précaire²³.

Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz notent que les parents de milieux populaires ont plus de chances de respecter et de chercher à montrer leur respect des normes dominantes qu'ils y adhèrent d'une manière ou d'une autre (même si ce n'est pas pour les mêmes raisons que les dominants). Elles soulignent que s'ils cherchent à respecter cette injonction à faire manger les enfants le matin (malgré parfois les difficultés matérielles qu'ils rencontrent du fait de leur horaire de travail) c'est parce qu'ils valorisent les « bons mangeurs » et les « rondeurs de l'enfance comme signe de bonne santé »²⁴. Si les mères d'EIP s'efforcent ainsi d'être conformes aux attendus scolaires en s'investissant fortement dans les devoirs de leurs enfants, davantage même que les mères situées du côté du pôle culturel des classes moyennes et favorisées, c'est parce que, comme la plupart des parents de milieux populaires, elles tendent à réduire la « réussite » scolaire à une question de quantité de travail. Tous les parents d'EIP rencontrés reconnaissent l'importance du travail à l'école. Les parents appartenant à la (petite) bourgeoisie économique qui estiment que le travail scolaire repose d'abord sur la reconnaissance par les enfants de l'importance des efforts scolaires comme les parents appartenant à la (petite) bourgeoisie intellectuelle qui estiment plutôt qu'il repose sur un plaisir d'apprendre et une curiosité gratuite. Seuls les parents d'EIP peu diplômés tendent toutefois à limiter la « réussite » scolaire au temps passé devant le travail. Notamment parce que, comme d'autres parents de milieux populaires, ils ont davantage tendance à comprendre « l'acquisition de connaissances comme addition de savoirs davantage que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner, la connaissance étant perçue comme un stock de savoirs détenus²⁵. » Ils blâment plus que tous les autres parents le manque de travail de leurs enfants pour expliquer

²² Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 127.

²³ Marie-Clémence Le Pape, « Être parents dans les milieux populaires », *op. cit.*, p. 91.

²⁴ Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz, « C'est l'heure du petit-déjeuner ? » *op. cit.*, p. 83.

²⁵ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*, p. 165.

leurs résultats scolaires pas à la hauteur de leur espérance, à l'image de Mme Blanc qui juge que sa fille et ses deux fils sont « *tous fainéants* », ont tous « *un petit côté "pourquoi faire le plus quand on peut faire le moins ?"* » qu'elle explique par le fait qu'elle « *est toujours en train de tout faire à leur place* » (« *le pyjama est plié sur le lit pour le soir. Les affaires pour le lendemain sont pliées sur le tabouret, on met les pieds sous la table ! Ca fait des enfants assistés, qui ne se forcent pas, qui ne sont pas dans la gagne et dans le combat* », déclare-t-elle). Comme d'autres parents de milieux populaires et à l'opposé des parents issus des fractions culturelles des classes moyennes et favorisées, ils adhèrent fortement au système de sous-traitance que constituent les devoirs, étant totalement convaincus de l'utilité des devoirs²⁶. Compte tenu de leurs ressources temporelles et culturelles, il n'est dès lors pas étonnant que les mères d'EIP peu diplômées fassent même partie de ces parents issus de milieux populaires qui « *surinvestissent* » dans le travail scolaire de leurs enfants²⁷, « *transforment leur foyer [...] en institution pédagogique autonome*²⁸ » et qu'elles aient, comme les autres parents d'EIP, voire davantage qu'eux encore, des pratiques de surscolarisation. Il n'est également pas étonnant que, à l'opposé des parents intellectuels ou médiateurs, elles rallongent le temps de leurs devoirs en ajoutant des exercices supplémentaires à ceux donnés par les instituteurs, et que leurs pratiques de surscolarisation se limitent, encore plus que chez les parents technocrates ou techniciens, à du travail supplémentaire. Tous les mercredis de son primaire, puisqu'il n'avait pas école, Benjamin avait une liste d'exercices inventés par sa mère qui l'attendait sur la table de la cuisine en se levant le matin, qui lui permettait de réviser les leçons du moment « *comme les tables de multiplication* ». Dans la lignée des nombreuses études ayant montré que ce sont les mères les moins diplômées qui consacrent le plus de temps aux devoirs²⁹, nous constatons ainsi que c'est dans les familles d'EIP peu diplômées que le temps des devoirs est plus long. Cela tient aussi au fait que ces mères peuvent se montrer très exigeantes et faire recopier à leurs enfants leurs devoirs jusqu'à ce qu'ils soient justes et « *bien présentés* » ainsi que leurs cahiers si elles jugent qu'ils ne sont pas suffisamment « *propres* » et « *soignés* ». Daniel Thin explique que « *la qualité de la calligraphie, le soin apporté à la présentation sont des catégories d'appréciation centrales pour les parents [de milieux populaires]. On peut penser qu'un certain nombre d'entre eux reproduisent ici à la fois des catégories d'appréciations qu'ils ont rencontrées lors de leurs propres scolarités primaires et à la fois les catégories de perception de ce qu'est un travail bien fait dans le monde ouvrier. En outre, la propreté du travail réalisé est sans doute l'élément le plus immédiatement contrôlable pour des parents qui ne maîtrisent pas toujours bien la logique des exercices scolaires, en même temps qu'un indice de l'application des enfants dans leur travail scolaire. Enfin, à travers les devoirs, c'est toujours une image de la famille qui est*

²⁶ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op. cit.* ; Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Paris, PUR, 2009.

²⁷ Daniel Thin, *Quartiers Populaires, op. cit.*, p. 153-158.

²⁸ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op. cit.*,

²⁹ Les femmes actives qui n'ont pas le bac aident leurs enfants quinze heures trente chaque mois en moyenne, soit une heure et demie de plus que celles qui ont le bac ou un diplôme de l'enseignement supérieur.

Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *op. cit.*

véhiculée, et il y a quelque chose de l'ordre de la défense ou de la protection de la dignité familiale dans le souci de perfection que les parents manifestent³⁰. »

2. Investissement massif plus général dans l'éducation des enfants

Le désir d'apparaître comme des parents « respectables » est aussi ce qui explique que les parents d'EIP peu dotés sont soucieux, comme les autres, d'instaurer des temporalités familiales plutôt stables et régulières et d'encadrer le comportement de leurs enfants par des règles. Mais aussi qu'ils cherchent à adopter un mode d'autorité fondé sur la discussion, plébiscité aujourd'hui en raison de la pénétration des conceptions « douces » de l'autorité. Non seulement Mme Zérouala « *essaie de ne pas arriver à chaque fois à la fessée* » quand elle estime devoir punir ses filles, mais elle cherche à convaincre son mari de n'avoir lui aussi plus recours à des sanctions corporelles « *parce qu'on sait que ça sert à rien, et cetera* ». Parce qu'elles savent que cela est également recommandé par les professionnels de l'éducation et conforme à leurs pratiques, toutes les mères de « surdoués » peu diplômées ont plus généralement toujours fait attention de beaucoup parler à et avec leurs enfants, adoptant une attitude que Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot³¹ qualifient de « libérale ». Surtout qu'elles passent beaucoup de temps avec eux, en charge principalement de leur éducation. Mais également, dans le cas de Mme Hémart, qu'elle entretient une relation conflictuelle avec le père de ses enfants avec lequel elle a été plusieurs fois séparée.

Mme Hémart. *Je sais pas si c'était en moyenne section... Manu comptait jusqu'à 60... Il comptait très, très bien. L'alphabet, pareil. Ç'a été su, très, très vite. Alors nous on avait des jeux... On avait Tobi le Robot qui chantait l'alphabet. Et en fait, c'est tout entré très, très vite. L'alphabet, Tobi le Robot. Il devait avoir un an et demi à peine. Ah bah oui parce que c'était trop mignon, c'était une petite chaise, quand il s'asseyait, ça chantait l'alphabet ! On peut rien demander de mieux. Et en fait, ça rentre tout à cet âge-là. C'est des bavoirs. Et les livres... Je lui lisais une fois et après... Des livres qu'on a dans les crèches, dans L'école des loisirs. Je m'abonnais. Je lui lisais une fois et après il savait l'histoire. Il pouvait me la raconter quoi ! Il absorbait une fois ou deux et ça suffisait, quoi ! Donc ç'a été, non, non, ç'a été... Mais c'est vachement agréable de pouvoir avoir cet échange, entre guillemets. Ça a toujours été sympa ! Qu'il parle bien, qu'il... Ouais, il imprimait vite. Très, très vite. Les chansons à l'école, tout. Y'a des enfants qui racontent pas leur journée à l'école. Moi je savais tout ! Je savais tout ce qu'il apprenait. Je savais ce qu'il chantait. Et avec Ambre aussi !*

Enquêtrice. *Vous discutez beaucoup avec eux ?*

Mme Hémart. *Ah oui ! Et c'est l'avantage d'avoir des gamins qui discutent. C'est qu'il y a un réel échange. Donc y'a des enfants qui parlent pas du tout de c'qu'ils font à l'école. Moi je savais tout !*

Enquêtrice. *Et dès bébé comme ça vous avez eu du dialogue avec eux ?*

Mme Hémart. *Ah oui ! On a toujours parlé. Enfin, ils étaient réceptifs ! Donc ouais, ouais. Et puis de toute façon, moi je parle tout le temps !*

³⁰ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 156.

³¹ Jean-Claude Chamboredon, Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant” », op. cit.

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

La recherche de « respectabilité » et de mettre toutes les chances de son côté pour éviter l'« échec scolaire » est aussi ce qui explique que, comme les autres parents d'EIP, les parents appartenant aux couches supérieures des classes populaires proposent à leurs enfants des activités et des objets éducatifs en grand nombre malgré leur plus faible capital culturel. Benjamin Pinçon possédait dans sa chambre de grandes caisses de Lego, beaucoup de livres et une carte du monde géante en guise de papier peint sur l'un de ses murs. En raison de leur familiarisation avec les pratiques ou les théories des professionnels de l'éducation, les mères d'enfants HPI peu dotées savent en effet que ces derniers valorisent la lecture ou encore les jeux éducatifs pour leurs « bienfaits » sur le développement cognitif et la scolarité des enfants. Mme Hémart s'est d'ailleurs souvent inspirée des livres qu'elle observait à la crèche puis à l'école maternelle pour guider ses achats de lecture pour ses enfants. Elle a systématiquement abonné chacun d'entre eux à *L'école des loisirs*. Mais si elle a facilement entouré ces enfants de nombreux livres, leur a lu des histoires et a donc intériorisé la forme de légitimité culturelle qui s'attache à la pratique de la lecture individuelle de récit³², c'est parce qu'elle aime elle-même beaucoup lire et lit beaucoup. Regrettant d'avoir « *aimé la lecture trop tard* » dans sa vie, elle cherche volontairement à transmettre son goût pour les livres à ses enfants en leur tenant également tout un discours sur le « plaisir » et « l'intérêt » de « *s'imaginer* » « *de faire travailler son cerveau* » que procure la lecture contrairement au cinéma et à la télévision et en leur interdisant de voir certains films (elle cite *Charlie et la Chocolaterie*) avant d'avoir lu le livre. De la même manière que les mères de « surdoués » peu diplômées participent d'autant plus activement au travail scolaire de leurs enfants qu'elles sont convaincues qu'il est indispensable que les enfants travaillent beaucoup pour ne pas « échouer » à l'école, elles proposent d'autant plus des activités éducatives à leurs enfants que leur (petit) capital culturel leur a permis de développer de l'appétence voire des habitudes pour certaines activités culturelles et formes *cultivées* de la culture. Mme Blanc a entretenu l'appétence pour la musique de son fils Damien, qui « *chante en non-stop* », « *connait les noms des opéras, des compositeurs de classique* » et « *écoute beaucoup de musique sur son poste dans sa chambre* » en faisant tourner « *aussi bien Jacques Brel, Julien Clerc, Bisset, le classique, le rap, Maître Gims, Stromae, Françoise Hardy, Monsieur Satie...* » et en lui achetant beaucoup de CD, en le laissant télécharger de la musique et en l'emmenant « *voir des opéras à l'UGC, sur grand écran* », d'autant plus facilement qu'elle est elle-même une forte amatrice de musique (même si elle affirme ne pas partager les goûts musicaux de son fils, notamment pour le classique). Si Mme Garanger a elle aussi proposé des lectures en grand nombre à ses enfants, c'est parce qu'elle est aussi une « *grande lectrice* ». De même, c'est parce qu'avec son mari ils sont de grands amateurs de jeux de société, et plus particulièrement de jeux de cartes, qu'ils ont beaucoup acheté et joué à ce genre de jeux avec leurs enfants.

³² Fanny Renard, *Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon-II, 2007.

Mme Garanger. *Alors on jouait en famille parce qu'on est très jeu en famille. Très jeu de cartes. [...] On a beaucoup joué.*

Enquêtrice. *Plus des jeux de société ?*

Mme Garanger. *Mais des jouets aussi. Des Lego, des Klipo, des jeux de construction. Si, des Lego, ils en ont fait un paquet. Des puzzles, des ardoises magiques, des Playmobils. Des voitures aussi... Non, pas plus que ça. Mais comme y'avait la cour, y'avait souvent du sable et il grattait, il machin. Le papa, il est bricoleur et du coup, il faisait des cabanes. Et puis comme on a toujours eu pas mal de travaux chez nous... Y'avait pas mal de bricolage quand même !*

[...]

Mme Garanger. *Pour donner une idée, ils ont joué au tarot très tôt. Un jeu un peu compliqué, on va dire. Mais comme le papa adore ça et moi j'ai tendance à jouer, et dans la famille on joue beaucoup...*

Léo. *On joue beaucoup ! On fait que ça !*

Mme Garanger. *Du coup, ils savent jouer. Ils ont su jouer super tôt. Et après du coup, quand j'ai acheté des jeux, j'ai rarement acheté des versions enfants parce que en deux trois mouvements, c'était bouclé et le jeu, ça servait à... C'était pénible. Du coup, j'achetais la version en général de l'âge au-dessus. [...] Et puis chez la nounou y'avait beaucoup de jouets et du coup les versions junior tu te rendais compte qu'il avait fait le tour vite fait. Du coup, on achetait plus les versions juniors. [...] On achetait beaucoup de livres. Moi j'ai toujours beaucoup lu et ils ont toujours eu beaucoup, beaucoup de livres. Après Anaïs elle avait des poupées, des poussettes... Qu'est-ce qu'on ?*

Enquêtrice. *Est-ce que vous aviez des jeux éducatifs ?*

Mme Garanger. *Si, si on en avait. Les Mémoires, les incollables, les E=... Y'avait beaucoup de jeux éducatifs quand même. Y'en avait pas mal !*

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{er} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Eliott Garanger : 15 ans, 1^{re} STL)

Ayant eux-mêmes toujours eu des activités sportives à côté de leur scolarité et de leur activité professionnelle, il « paraissait évident » à M. et Mme Garanger que leurs enfants soient inscrits chaque année au moins à un sport en périscolaire. Le cadet, Eliott a pratiqué pendant de longues années la danse au Conservatoire de Lyon avant d'arrêter, « épuisé » de devoir se rendre 3 fois par semaine à Lyon alors qu'il jouait au basket par ailleurs. Enfin, c'est parce que Mme Garanger apprécie beaucoup les sorties culturelles (elle a toujours refusé de vivre à la campagne à côté de sa famille et belle-famille parce qu'elle souhaitait rester au plus près des lieux de culture) qu'elle en propose fréquemment à ses enfants. Depuis que ces derniers sont adolescents, Mme Garanger organise même des « échanges de bons procédés » où elle leur propose une activité culturelle qu'ils ne feraient sans doute pas seuls en échange d'un accompagnement dans une de leur activité de leur choix :

Enquêtrice. *Vous faisiez beaucoup de sorties en famille ? Vous m'avez parlé des restos.*

Mme Garanger. *Voilà. Après on a essayé les musées un petit peu parce que moi j'aime quand même pas mal. C'était trop galère. Du coup, on fait pas plus que ça. Moi je suis plutôt Fête du livre, j'suis plutôt, on est plutôt... Je dis « J'suis » parce que c'est vrai que c'est souvent moi qui propose. Fête du livre, les Invites, les manifestations de rues plutôt, ou y'a un peu plus d'espaces. Musée pas trop parce que... En même temps, l'école où ils allaient, ils avaient de*

beaux projets pédagogiques. Ils faisaient beaucoup de sorties culturelles. Donc ils en ont fait avec l'école. Après moi, y'a pas très longtemps quand y'a eu Keith Haring, on est allé au musée d'Art contemporain. Bon, ils sont moins là maintenant. Après, quand on part en vacances, selon la durée des vacances on fait la visite que j'appelle culturelle. C'est-à-dire sur des petites vacances, non. Vacances courtes c'est repos et point d'eau obligatoire. C'est-à-dire que si y'a pas de quoi se baigner avec les enfants, non. C'est simple, les enfants ils aiment se baigner, ils aiment l'eau. Si on veut des vacances sympas, c'est ça. Après si les vacances sont plus longues, on va dire qu'on va aller visiter le château du coin, le truc du coin parce qu'ils aiment ça aussi. Mais il faut que les vacances soient plus d'une semaine. Autrement non. Y'a les fermes, va veut dire les animaux, ça, ça fait partie des choses qu'ils aiment.

Enquêtrice. D'accord. Donc les musées un peu. Et tout ce qui est concert, théâtre, cinéma, opéra...

Mme Garanger. Maintenant qu'ils sont plus grands, ouais. Oui, oui. On va... Là avec Eliott et Anaïs on est allé au concert. On s'est fait Keith Haring. Avec Eliott on va beaucoup au ciné. Là y'a pas longtemps avec Léo on est allé au ciné. On est allé voir Django. Avec Eliott, on s'est fait Hitchcock, voilà. Après on fait ce que j'appelle des échanges de bons procédés. C'est-à-dire que je les accompagne voir des trucs que j'aime pas trop, que eux aiment, et en échange ils viennent voir un truc qu'ils iraient pas forcément voir que moi j'aime. Souvent on y va ensemble. Quand le film Le Prophète est sorti, c'est un truc que moi j'avais hésité, machin. Mais y'a des films qui sont à voir quand même. J'ai dit « On va voir ça » et en échange, on est allé voir un truc que moi... Voilà. On fait des échanges de bons procédés. Du coup, on en discute parce que c'est sympa. Alors moi, y'a des trucs... Moi les séries américaines, au bout d'un moment... Tu passes un bon moment, certes, mais j'aime aller voir autre chose. Donc Anaïs qui est pas forcément dans la démarche d'aller voir autre chose je l'emmène avec moi. Même à 23 ans, on fait... D'ailleurs on le fait plus maintenant que avant. Parce que comme y'avait tellement d'agitation Léo, dans son comportement, que du coup, c'est des moments on avait du mal à avoir parce que pour lui, aller au cinéma et rester deux heures assis, c'était compliqué.

Enquêtrice. C'est peut-être difficile à quantifier, mais c'est à quelle fréquence ces sorties ?

Mme Garanger. Alors, là, ses trois dernières années, je dirais que c'est souvent. Deux fois par semaines sur la moyenne. Plutôt souvent, ouais, ouais. Le cinéma, les restos, euh... On s'est fait des balades. Là, par exemple, on a des copains à Marseille, si on va à Marseille, on a été faire Les cités radieuses. C'est pas un truc qu'on aurait fait avant. Eliott, il a adoré. Et puis Eliott, il fait beaucoup de photo maintenant. Du coup, il fait beaucoup de photo. Donc j'ai dit comme on allait à Marseille, au lieu de faire... On a fait plein de trucs. On a fait les calanques, on s'est baladés, mais on a fait des trucs un peu plus...

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{re} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Eliott Garanger : 15 ans, 1^{re} STL)

Comme Séverine Kakpo, nous constatons ainsi que « la préoccupation scolaire intense [des familles appartenant aux couches supérieures des classes populaires] se retrouve jusque dans leurs pratiques éducatives.³³ » Les parents peu diplômés s'efforcent « d'orienter leurs pratiques éducatives quotidiennes dans le sens d'une plus grande conformité aux attendus éducatifs scolaires » et, peut-on ajouter, aux préconisations des professionnels de l'éducation, si bien que

³³ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op.cit.*, p. 49.

« leurs modèles éducatifs sont profondément travaillés par les normes scolaires de socialisation et par le modèle éducatif qui leur correspond. ³⁴ » À l’instar de Séverine Kakpo, nous constatons ainsi que « la promotion et l’imposition d’une culture scolaire et d’un mode de socialisation ne produisent pas seulement des comportements de reconnaissances de valeurs dominantes³⁵ » dans les familles populaires puisqu’elles ont un effet aussi sur les pratiques éducatives qui, poreuses aux logiques socialisatrices scolaires, n’échappent pas au processus de pédagogisation.

II. Des appropriations non conformes aux logiques pédagogiques dominantes

1. Intérioriser l’idéal scolaire de l’élève autonome sans parvenir à transmettre des dispositions à l’autocontrainte

Les parents peu dotés de notre population d’enquête ont compris et sont convaincus que leurs enfants devraient, dans l’idéal, parvenir à se mettre au travail, se débrouiller face à un exercice scolaire ou dans l’apprentissage d’une leçon, planifier leur travail, organiser leurs affaires scolaires et tenir leurs cahiers seuls sans qu’un adulte ait besoin d’intervenir. Ils regrettent systématiquement que leurs enfants ne correspondent pas à cet idéal type de l’élève autonome. Ils encouragent au quotidien leurs enfants à travailler pour eux-mêmes (et non pas pour leur faire plaisir). Ils ménagent par ailleurs des phases de travail solitaire, encouragent leurs enfants à trouver par eux même leurs erreurs ou à s’organiser seuls dans leur travail scolaire :

Mme Garanger. Si on veut que ça soit constructif... Ils font des devoirs pour apprendre donc si moi je lui donne la solution, ça n’a aucun intérêt. Je peux pas moi lui donner la solution. Mais franchement, en général, c’était souvent juste.

(M. Garanger : CAP, Gérant d’un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d’auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{er} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Elliott Garanger : 15 ans, 1^{er} STL)

Non seulement les familles de HPI les moins dotées de notre population d’enquête ne sont pas plus ignorantes que les plus dotées de la philosophie pédagogique de l’élève autonome, mais elles ont même tout autant fortement intériorisé l’idéal scolaire de l’élève faisant preuve d’autodiscipline aussi bien morale que comportementale³⁶. Comme Séverine Kakpo, nous observons toutefois un profond décalage entre les vœux des familles peu diplômées que leurs enfants soient autonomes et de les laisser en autonomie dans leur travail scolaire et leurs pratiques réelles. Si les familles d’EIP peu dotées enquêtées confèrent des marges d’autonomie à leurs enfants, celles-ci demeurent relativement réduites en comparaison de ce que l’on observe dans les autres familles. Toutes les mères membres des classes populaires interviennent dès le

³⁴ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op.cit.*, p. 43.

³⁵ *Ibid.*, p. 43.

³⁶ Bernard Lahire, « La construction de l’“autonomie” à l’école primaire », *op. cit.*

lancement des devoirs qui s'effectue toujours sous leur impulsion, voire sous leur contrainte en cas de posture de résistance de la part de leurs enfants. Toutes restent à côté de leurs enfants pendant toute la durée de leur travail scolaire et encadrent assez strictement celui-ci. Toutes vérifient systématiquement que le travail donné a été effectué, mais également qu'il est correct. Toutes font en sorte de renvoyer leurs enfants avec un travail propre et juste. Toutes vérifient ensuite le travail effectué en classe par leurs enfants et le reprennent s'il ne les satisfait pas. Toutes imposent à leurs enfants le travail supplémentaire qu'elles leur font faire. Mais surtout, toutes exercent ce contrôle *fort et direct* sur le travail scolaire de leurs enfants beaucoup plus tardivement que les autres parents de HPI.

Mme Blanc. *Ça prend une plombe, les devoirs. C'est très très long. [...] On y passe une heure, une heure et demie. Hier, pour 4 exercices, ça a pris un temps ! Toujours en train de se lever, à aller chercher un truc, un machin. Ça prend des plombes parce qu'il fait plein de choses. Il faut sans arrêt le rappeler à l'ordre. Et après quand il s'y met, en 5 min c'est fait.*

Enquêtrice. *Vous restez tout le long à côté de lui ?*

Mme Blanc. *Pas tout le temps à côté de lui. Je peux pas. Je fais des choses. Mais je suis là.*

Enquêtrice. *Il s'y met facilement ?*

Mme Blanc. *Non. Il faut lui dire. « Damien, tes devoirs ! » « Oui ! J'allais le faire ! » Je pense que si je lui en parle pas, il s'y met jamais.*

Enquêtrice. *Est-ce que c'est vous qui lui dites quoi faire ?*

Mme Blanc. *Non, il se débrouille. Je lui ai appris à regarder son agenda et à mettre une croix quand c'est fait. [...] Je lui explique aussi : « On va s'avancer comme ça quand tu rentres de l'école mercredi et jeudi, tu seras tranquille et tu pourras faire tes jeux. » Mais s'avancer il le fait pas de lui-même.*

Enquêtrice. *Peut-être qu'il est un peu jeune...*

Mme Blanc. *Je sais pas. J'ai ma nièce qui a le même âge qui est super organisée. Alors c'est une fille, on peut pas comparer. Donc peut-être qu'il est jeune, mais c'est aussi peut-être parce que c'est un garçon. Et puis il est un peu feignant. Et puis c'est un gros bébé à sa maman. [...] Je l'aide surtout pour l'organisation de son travail. Pour la récitation des leçons, aussi.*

Enquêtrice. *Est-ce que vous vérifiez son travail ?*

Mme Blanc. *Bien sûr. Et si c'est faux, on recommence. Je lui fais même finir les exercices qu'il a pas fini l'école quand il avait pas envie de les faire. Je regarde tous ses cahiers, tous les jours. Faut le suivre de près. [...] Tout est fouillé minutieusement. Je veux voir ce qu'il fait. Savoir où il en est. Tous les soirs, je regarde son agenda et le cahier du jour, ça c'est sûr.*

(M. Descourt : Bac + 5, Architecte ; Mme Blanc : CAP, Esthéticienne ; Damien Descourt : 10 ans, CM2 ; Catégorisé HPI au CM2 à 10 ans)

Nous l'avons vu, les parents de « surdoués » peu diplômés se distinguent des autres par leur manière d'établir une proportionnalité stricte entre la « réussite » scolaire et la quantité de travail fournie. À l'opposé des parents plus diplômés et surtout des parents intellectuels et médiateurs, parce qu'ils connaissent des conditions de vie et de travail plus difficiles, ont connu une scolarité moins heureuse et ont un rapport moins « naturel » à la culture légitime, pour eux le travail scolaire ne peut être source de plaisir et est forcément synonyme d'efforts et de pénibilité auxquels les enfants doivent être encouragés, voire contraints. Si l'on ajoute à cela leur crainte d'un « échec » scolaire qui les menace plus que tous, associée à leur certitude que leurs enfants ne peuvent s'en tirer seuls face aux exercices scolaires et aux leçons imposés par les enseignants, on comprend qu'ils soient beaucoup plus interventionnistes que les autres

parents de HPI, y compris techniciens ou technocrates. Mme Garanger explique que les années où elle « *en [a eu] marre* » de s’impliquer fortement dans le travail scolaire de Léo, où elle a dit « *Stop ! j’arrête !* » sont les années où celui-ci a redoublé. Preuve pour elle que « *si Léo était seul aux devoirs, il ne faisait rien* » et « *n’apprenait rien* ». Le fait que son importante participation au travail scolaire de son fils ait toujours été la condition de son passage en classe supérieure, mais également qu’elle soit davantage intervenue dans son travail scolaire que dans celui de son frère et de sa sœur qui rencontraient moins de difficultés scolaires indiquent, comme l’analyse Séverine Kakpo, que le fréquent recours dans les familles faiblement dotées à des pratiques interventionnistes procède également « d’une forme d’adaptation au faible degré d’efficacité de l’institution scolaire, impuissante à assurer les conditions de son propre succès ». Aussi bien en transformant les enfants en élève autonome qu’en élève maîtrisant les divers savoirs scolaires, y compris les plus fondamentaux d’entre eux. « Le recours à des pratiques de suivi très interventionnistes procède tout d’abord, écrit la sociologue, d’une forme d’adaptation au fait que l’école exprime massivement, vers le foyer des familles populaires, des tâches renvoyant à des enjeux d’apprentissage n’ayant pas été acquis par leurs enfants au sein de la classe. Le décalage qui existe entre le vœu d’autonomie qui est formulé par les parents et les pratiques qu’ils mettent en œuvre fait directement écho à celui qui existe entre le fonctionnement du système des devoirs auquel aspirent les enseignants et son fonctionnement effectif³⁷. Tous les travaux qui ont étudié la nature des tâches qui, dans les quartiers populaires, circulent entre l’école et son extérieur montrent que les prescriptions scolaires relèvent rarement d’une “boucle pédagogique vertueuse”, qui n’externaliserait que les tâches renvoyant à des notions que les élèves se sont suffisamment appropriées pour pouvoir faire leurs devoirs seuls, quels que soient leur âge et leur niveau scolaire³⁸. Ils montrent, au fond, que les devoirs auxquels sont confrontés les parents ne sont pas une composante autonome du monde scolaire, dont ils pourraient se saisir plus ou moins conformément aux normes scolaires, mais qu’ils sont souvent une caisse de résonance des “ratés” d’enseignement et d’apprentissage qui opèrent en amont, une caisse de résonance dont les parents se saisissent surtout comme ils peuvent³⁹. »

Du CP au CM1, Manu ne notant pas le travail qu’il doit réaliser à la maison sur son cahier de texte et ne ramenant pas son matériel scolaire pour le faire, Mme Hémart demande chaque jour en sortant de l’école à ses camarades de classe leur agenda pour noter elle-même le travail à effectuer, puis vérifie que son fils a bien pris ses devoirs dans son cartable et le renvoie en classe chercher ce qu’il manque. Arrivée à la maison, c’est elle qui indique à Manu quand se mettre au travail, qui sort de son cartable ses devoirs et lui dit les exercices qu’il doit effectuer. Elle reste à côté de lui pendant qu’il effectue ses exercices plus ou moins seul. Une fois les devoirs finis, elle reprend enfin avec lui toutes les leçons qu’il a vues dans la journée à l’école craignant qu’il ne les ait pas assimilées à cause de ses problèmes de concentration et

³⁷ Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs*, *op. cit.* ; Séverine Kakpo et Julien Netter, « L’étude dirigée : un dispositif et des pratiques à resituer dans la boucle pédagogique du système des devoirs », in Stéphane Bonnéry et Séverine Kakpo (dir.), *Le Temps d’étude à Gennevilliers. Circulation des savoirs et des dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe*, Rapport de recherche, Université Paris-VIII, CIRCEFT-ESCOL, 2012.

³⁸ Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs*, *op. cit.* ; Séverine Kakpo et Julien Netter, « L’étude dirigée », *op.cit.*

³⁹ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, *op. cit.*, p. 64.

d'agitation en classe. Et ce sans jamais le laisser progressivement faire ses devoirs seuls, contrairement aux mères plus diplômées. Dans un discours aussi fataliste et impuissant que celui de Mme Garanger, elle indique ainsi que si elle est autant « derrière » Manu au moment des devoirs c'est parce qu'elle « n'a pas le choix », parce que cela est la seule solution pour que son fils travaille. Elle ne considère pas qu'elle puisse faire en sorte que son fils s'autocontraigne davantage au travail scolaire (contrairement aux parents étudiés au précédent chapitre). Preuve en est, lorsque la psychologue du RASED que rencontre Manu au CM1 remet fortement en cause sa manière de procéder, elle cesse du jour au lendemain de récupérer les devoirs de Manu et de reprendre avec lui toutes les leçons du jour espérant qu'il se « décide » de se « prendre en main » tout seul. Plus exactement, elle met en place un temps sur les conseils de la psychologue une astuce pour que Manu note ses devoirs, mais l'abandonne vite face aux difficultés matérielles rencontrées montrant par-là que ce genre de pratique ne fait pas forcément sens pour elle.

Mme Hémart. Alors elle m'avait donné un conseil. Elle, elle m'avait dit qu'il fallait organiser. Donc j'avais une liste avec des numéros : 1) ouvrir son cartable, 2) ouvrir son agenda, 3) ouvrir à la bonne page, 4) tout sortir... Et après j'avais mis les numéros... Sur son agenda, j'avais écrit « 1 », « 2 »... Sur son livre de maths, le cahier de brouillon. C'était tout organisé. Mais ça a jamais pu marcher parce qu'il avait pas ses affaires. Ça pose toujours un problème de toute façon, d'un côté ou de l'autre. Et elle m'avait dit « Mais il faut en faire un pour l'école ». Le problème c'est que la maîtresse elle est pas assez open. Elle est pas assez ouverte. Donc lui demander d'accepter tout ça, je sais bien que ça aurait été encore... Soit elle aurait dit oui et elle l'aurait pas bien fait, soit elle aurait fait à contrecœur et elle l'aurait encore pourri et c'était pas le but. J'ai laissé tomber. Et c'est dommage, ça, ça aurait pu marcher.

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Le fait que Manu ne se montre pas plus autonome et que ses notes chutent à la suite de son retrait semble avoir apporté alors à Mme Hémart la confirmation qu'elle ne pouvait pas faire grand-chose pour cela. Elle se met donc à nouveau à fortement l'encadrer sur ses devoirs. Elle explique en effet que l'année de l'entretien, bien qu'elle se contente désormais de faire effectuer à Manu les devoirs qu'il ramène, c'est elle qui lui dit quand se mettre au travail, quoi faire, qui écrit sur le cahier de brouillon le numéro de l'exercice, le nom de la matière, etc. Dans un précédent extrait d'entretien, on peut lire comment Mme Blanc *essentialise* le fait que son fils Damien se montre moins autonome dans son travail scolaire que sa nièce du même âge en l'expliquant par son genre, puis par son caractère (de « fainéant », de « gros bébé »). À l'opposé total des parents de HPI issus de milieux favorisés, les parents de « précoces » peu dotés ne peinent ainsi pas seulement à concevoir que leurs enfants puissent être laissés en autonomie face au travail scolaire, surtout quand ils sont en difficulté. Ils peinent également à concevoir qu'ils puissent être *rendus* autonomes face au travail scolaire et, par conséquent, à mettre en œuvre des actions éducatives pour générer chez eux des dispositions à l'autocontrainte au travail scolaire. Et ce parce qu'ils peinent à concevoir qu'ils puissent être *rendus* autonomes tout court et, par conséquent, à mettre en œuvre des actions éducatives pour générer chez eux des dispositions à l'autocontrainte de manière plus générale. Ils considèrent leurs enfants

comme des êtres *peu raisonnables, irresponsables*. Lorsque ces derniers ont des comportements inadéquats, ils n'expliquent pas cela « comme venant d'un défaut de transmission des valeurs morales ou de dispositions à se discipliner⁴⁰. » En effet, ils régulent les comportements de leurs enfants davantage au travers de *techniques de contrôle extérieures* (par une surveillance étroite et par la menace et l'exercice de sanctions s'ils commettent des actes répréhensibles) qu'en leur tenant un discours éducatif pour qu'ils puissent eux-mêmes comprendre l'intérêt de suivre certaines règles, normes, valeurs, « faire la part des choses », discerner les « bons » comportements des « mauvais » et *s'autodiscipliner*, comme les parents de « surdoués » fortement diplômés⁴¹. Plus exactement, sensibles aux normes en vigueur (et exerçant pour certains des emplois qui valorisent les ressources relationnelles), ils sont attentifs à ce que l'exercice de leur autorité n'exclue pas un certain dialogue. Ils s'inscrivent parfois même en rupture avec une forme d'autorité « autoritaire » traditionnelle qui n'a pas besoin de se justifier pour être légitime, selon laquelle les enfants doivent obéir, « un point c'est tout » souvent mise en œuvre par leurs propres parents. Pour autant, s'ils veulent bien justifier le bien-fondé de leurs décisions à leurs enfants, ils attendent toujours en retour que ces derniers s'y conforment sans les discuter. Expliquer leurs décisions n'implique pas pour eux de les négocier avec leurs enfants. Leur conception des relations parents-enfants qui « continue globalement de s'inscrire dans le respect des normes hiérarchiques, en particulier des différences générationnelles », voire leur conviction qu'il faut « préparer les jeunes et les adolescents à la hiérarchie induite dans les rapports sociaux et, en particulier, dans les rapports au travail dont ils font l'expérience au quotidien », en somme la manière dont ils valorisent le respect des normes statutaires, les empêche d'adhérer à (voire les conduits à fustiger) un modèle d'autorité négociateur et égalitaire que l'on retrouve dans les familles plus dotées⁴². Si les discussions sont (plus) rares dans les familles populaires c'est aussi parce que, quand ils font valoir leur autorité sur leurs enfants, ils cherchent surtout à les arrêter immédiatement parce qu'ils se mettent en danger, transgressent leur autorité ou les importunent⁴³.

Mme Blanc. *Damien a tout le temps des réflexions qui ne sont pas de son âge. On est obligé de le remettre en place. De lui rappeler que c'est pas un adulte. Parce que souvent, avec un adulte qu'il ne connaît pas, ça peut passer pour de l'insolence. C'est souvent que ça se passe comme ça. On le remet en place.*

(M. Descourt : Bac + 5, Architecte ; Mme Blanc : CAP, Esthéticienne ; Damien Descourt : 10 ans, CM2 ; Catégorisé HPI au CM2 à 10 ans)

Enquêtrice. *Et est-ce que quand vous disputez vos enfants, vous décidez quelque chose pour vos enfants, vous êtes du genre à leur expliquer ? Ou pas spécialement ?*

M. Rodrigues. *Si. Bah oui.*

Mme Hémart. *On épilogue.*

M. Rodrigues. *J'ai appris à épiloguer. Parce que chez nous c'est pas comme ça. Nous on nous donne une claque, on sait pas pourquoi.*

⁴⁰ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 111.

⁴¹ *Ibid.*, p.104-120.

⁴² Marie-Clémence Le Pape, « Être parents dans les milieux populaires », op. cit., p. 92-93.

⁴³ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 104-120.

Mme Hémart. *Il faut tout expliquer.*

Enquêtrice. *Et vous avez changé ça ?*

M. Rodrigues. *Bah je donne plus des claques. C'est taper en fait. J'dis taper parce que c'est taper quand même. Mais je donne plus. J'ai appris que... J'dis pas qu'au début que c'était pas, que j'donnais pas une fessée plus forte ou que j'étais pas... Parce que chez nous c'était pas pareil, c'est pas pareil à la France.*

Enquêtrice. *Du coup vous êtes maintenant d'accord avec l'idée qu'il ne faut pas donner des fessées ?*

M. Rodrigues. *Je suis... Je reste entre les deux. Il faut pas non plus taper pour rien, parce que t'es énervé parce que ci, ça. Mais quand même une petite fessée quand tu dis une fois, deux fois, quinze fois. Une petite fessée quand même.*

Mme Hémart. *Oui.*

M. Rodrigues. *Quand tu donnes une petite fessée, il nous regarde autrement. Sinon, il écoute pas. « Manu, ça fait 10 ans que je dis “monte tes manches avant de manger !” ». Au début quand on lui donnait un petit truc il se réveillait. [...] Ça m'arrive que j'cris « Punaise, ça fait 10 ans qu'on t'apprend à remonter tes manches, voilà ! » Et là les deux ils vont prendre. J'gueule plus maintenant que les fessées. J'essayer de parler, d'être un peu fort avec les mots, mais ça marche moins bien !*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Dans les familles de HPI peu diplômées, les cris et châtements corporels perçus comme de « bons » moyens pour les parents de montrer leur supériorité statutaire, leur autorité, d'« avoir le dessus », mais aussi d'obtenir de l'enfant qui aurait un comportement réprouvé qu'il s'arrête dans l'instant, sont plus fréquents. On se rapproche ainsi davantage de ce mode d'autorité *contextualisé* et *dans l'instant* propre aux milieux populaires que sur un mode d'autorité qui repose sur *l'intériorisation à long terme d'une morale*. Les parents vont en effet plus exercer leur autorité au coup par coup, en réaction aux actes des enfants qu'ils condamnent et donc en relation à une situation précise et immédiate, que par un rappel régulier de valeurs, de normes et de règles explicites comme dans les familles plus diplômées et à l'école. Les mères peu diplômées sont d'ailleurs d'autant moins disposées à imposer et à rappeler fréquemment des règles qu'elles sont en charge de l'essentiel du travail éducatif et éprouvent une certaine fatigue et lassitude face aux problèmes « de discipline » de leurs enfants. Le fait que dans les familles peu diplômées le quotidien soit par ailleurs moins régulé et structuré par des règles impersonnelles, générales et constantes ne favorise également pas l'incorporation à long court par les enfants de limites. Si l'on peut dire que les parents de « surdoués » peu dotés exercent une autorité *contextualisée* et *dans l'instant*, c'est aussi parce contrairement aux parents d'EIP fortement diplômés, ils fixent en effet les limites qu'ils imposent à leurs enfants davantage en tenant compte des conséquences ou des effets pratiques sur leurs enfants qu'en vertu de principes généraux⁴⁴. Mme Hémart déclare dans un premier temps pendant l'entretien coucher ses enfants tous les soirs à la même heure, aux alentours de 8 h 30, parce que « *apparemment il faut être carré* ». Puis elle finit par reconnaître non seulement que ses enfants dorment rarement

⁴⁴ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 104-120.

à cette heure-ci, mais aussi que ceux-ci sont au lit beaucoup plus tard « *quand il n'y a pas école le lendemain* » pour pouvoir regarder la télévision. Si le suivi des devoirs relève davantage d'une logique de surveillance, voire de coercition, que de confiance dans les familles peu dotées rencontrées, c'est d'ailleurs sans doute, comme l'analyse Daniel Thin, parce qu'il s'effectue selon les logiques d'autorité propres aux milieux populaires qui se caractérisent par l'extériorité et l'immédiateté. Le sociologue montre en effet que l'adoption par les familles modestes de pratiques de « surencadrement » relève d'un processus « d'appropriation hétérodoxe » des normes scolaires, dans le sens où ces familles, qui ont parfaitement intégré la nécessité de s'impliquer dans les devoirs de leurs enfants, ne le font pas conformément aux normes scolaires de socialisation parce qu'elles le font en fonction de leur éthos de classes⁴⁵.

Il apparaît donc que les logiques populaires pèsent sur les capacités des parents peu diplômés à mettre en œuvre un accompagnement aux devoirs, mais également un mode d'autorité conforme aux logiques pédagogiques scolaires parce que visant à générer sur le long terme des dispositions à l'autocontrainte⁴⁶. On comprend dès lors que, bien que la forte présence des mères de « surdoués » peu dotées au domicile leur permettent d'instaurer un quotidien structuré par des règles et des temporalités familiales plutôt stables et régulières, les enfants « surdoués » issus de familles peu diplômées de notre population d'enquête semblent tous faire face aux mêmes difficultés à faire preuve d'autocontrainte. La manière de concevoir et d'accompagner les devoirs et de faire autorité de leurs parents est d'ailleurs d'autant moins favorable au développement de leur autonomie qu'elle engendre chez eux des difficultés à faire preuve d'autonomie, notamment face au travail scolaire, qui conduit leurs parents à exercer un contrôle moral et cognitif d'autant plus fort sur eux et leurs devoirs et engendre donc un cercle vicieux. Joue également une socialisation de genre qui suscite moins chez les garçons que chez les filles des comportements de docilité. Ces troisième sous-mode de socialisation concerne, comme le deuxième, essentiellement des familles ayant des garçons. Dans ce dernier, les effets de la socialisation de genre viennent en effet renforcer celui de la socialisation familiale. Sont aussi à l'œuvre des processus d'identification aux pères qui apparaissent être moins porteurs de disposition à l'autodiscipline que les mères, à l'image de M. Rodrigues qui alterne depuis des années contrats de travail courts et périodes de chômage visiblement autant, voire moins, en raison d'une difficulté à trouver du travail du fait de son absence de diplôme, que d'une difficulté de sa part à rester à long terme à un même poste. Benjamin Pinçon estime lui-même que s'il a eu de moins en moins de « bons » résultats scolaires en avançant dans sa scolarité secondaire jusqu'à redoubler sa Terminale, c'est parce qu'il n'a « *jamaï passé beaucoup de*

⁴⁵ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit., p. 153-161.

⁴⁶ Et ce, contrairement à ce qu'affirme Séverine Kakpo. Pour la sociologue en effet, la connaissance et l'intériorisation par les parents de l'idéal scolaire d'autonomie que traduit leur volonté de le respecter déconstruisent l'idée selon laquelle cet idéal ferait l'objet d'une traduction dans l'ordre des logiques populaires qui en dénaturerait le sens premier. Pour elle, les parents ne développent pas des pratiques interventionnistes « par essence », mais parce qu'ils s'adaptent surtout au fait que les devoirs qui sont prescrits aux enfants renvoient souvent à des enjeux d'apprentissage non acquis et donc au fonctionnement d'une institution qui ne leur fournit pas les gages nécessaires à leur possible désistement.

Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op. cit., p. 58-68.

temps sur son travail scolaire » et que s'il a péniblement obtenu son bac S au rattrapage la seconde fois qu'il l'a passé c'est grâce à l'influence positive de sa petite copine qui lui a imposé des séances de révision. Les garçons « surdoués » issus de familles peu diplômées de notre population d'enquête ont du mal à se mettre au travail, mais aussi souvent à se débrouiller seuls face à un exercice scolaire ou l'apprentissage d'une leçon, à planifier leur travail, à organiser leurs affaires scolaires et à tenir leurs cahiers sans intervention ni aide. Ils rencontrent souvent des difficultés à rester attentif et concentré sur leur travail scolaire, mais aussi parfois dans leurs activités de loisirs. Selon Mme Hémart, Manu (10 ans, en CM2 au moment de l'entretien) a toujours été très « agité ». *« Quand il était petit, quand il était en garderie, ils rangeaient pas la garderie tant qu'il était là parce que dès que c'était rangé, il en mettait tout autour de lui. Il était rassuré que quand y'en avait beaucoup autour de lui. Et il a besoin de parler. Il parle, il parle, il parle. Et puis il bouge, il bouge, il bouge »*, explique-t-elle. Dès son entrée en maternelle, ses enseignantes se plaignent de son comportement. Il ne veut pas faire la sieste, essaie sans cesse d'avoir l'attention de sa maîtresse et ne s'entend pas avec ses camarades de classe. Interpellée par le fait qu'il arrive bien à réaliser *« des choses un peu plus compliquées »* ou qu'il soit parfois *« pris d'angoisse, de panique »*, son institutrice de moyenne section soumet à Mme Hémart l'idée qu'il puisse être un enfant « surdoué » et l'invite à lui faire un test de QI. Sceptique, ne sachant pas bien ce que le HPI recouvre, Mme Hémart décide toutefois de prendre rendez-vous pour un test d'« intelligence » dans un CMP⁴⁷ l'année scolaire suivante parce qu'il est sans cesse puni par l'institutrice. La psychologue qui teste Manu diagnostique une « précocité », mais également des problèmes d'attention et d'agitation qui perdurent encore au moment de l'entretien. Selon Mme Hémart, tout au long du primaire, ses enseignants n'« arrivent pas à le faire travailler ». Pendant les cours, Manu *« se met à quatre pattes, joue avec ses stylos »*. Il rencontre aussi des problèmes d'écriture (*« il est doué du moment où il doit pas écrire. Du moment, où il y a des pointillés, où il y a juste des mots à replacer. Si ce serait juste comme ça, il serait meilleur. Sinon il écrit trop lentement. Et mal ! »*) Pourtant diverses solutions sont mises en place pour en venir à bout de ces difficultés. Suite au test de QI, Manu commence un suivi psychologique au CMP qui durera jusqu'au CE2 (*« Au départ, il tenait pas trente secondes en concentration. Et puis après, en trois ans, je pense qu'il a gagné trois minutes ! [...] Mais le problème c'est qu'à l'école, c'est 15 min d'attention qu'il faut. C'est neuf heures ! Enfin, en gros le CMP, trois ans, ça a rien fait. »*). Mme Hémart rencontre par ailleurs chaque année les enseignants de Manu qui proposent tous différentes mesures. L'année de CE2, exaspérée par les difficultés de Manu, son institutrice convoque Mme Hémart en milieu d'année pour évoquer la possibilité que son fils soit « sous doué ». Manu est donc soumis à un second test d'« intelligence », qui donne peu ou prou les mêmes résultats que le premier, par la psychologue scolaire. Cette dernière recommande d'arrêter le suivi au CMP et met en place un suivi par une psychologue RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté). Ébranlée, Mme Hémart se met en parallèle à se renseigner sur le HPI et les troubles de l'attention sur internet. Elle tente d'obtenir un rendez-vous avec un neuropédiatre reconnu puis n'y parvenant pas, prend rendez-vous au service psychiatrique du CHU de Dijon pour que Manu puisse se voir prescrire de la Ritaline. Le traitement médicamenteux ne faisant toutefois aucun

⁴⁷ Centre médico-psychologique.

effet, les psychiatres du CHU gardent Manu en observation à l'hôpital de jour pendant deux semaines, puis jugeant qu'il « *ne va pas assez mal* », décident de ne pas le prendre en charge au sein du CHU. L'année scolaire de l'entretien, l'année du CM2, la psychologue du RASED propose à Mme Hémart de scolariser Manu à la rentrée prochaine dans un collège proposant un programme pour les EIP dits « difficiles ». Séduite par l'idée, espérant que ce collège trouve (enfin) des solutions efficaces pour les difficultés de Manu, cette dernière se mobilise fortement pour que son fils puisse être accepté dans cette école. Elle fait faire un nouveau test de QI à Manu au CMP et le conduit chez un médecin de l'éducation nationale. Sur le conseil de ce dernier, elle fait démarrer à son fils une psychothérapie par une psychologue spécialisée dans les EIP.

2. Intérioriser l'importance du travail scolaire sans parvenir à transmettre un goût pour celui-ci

Les deux précédents chapitres ont été l'occasion de voir que d'autres EIP font preuve de comportements non conformes aux exigences des enseignants et au déroulement de l'activité pédagogique scolaire comme Manu Rodrigues. Chez les enfants issus du plus bas de la hiérarchie sociale, ces comportements non scolaires semblent toutefois davantage considérés comme problématiques que chez les enfants issus des classes moyennes et favorisées. Les difficultés rencontrées par les EIP issus des familles les plus modestes sont plus largement considérées comme plus « lourdes ». Outre des problèmes de concentration et d'agitation, ces derniers rencontrent en effet également souvent des difficultés de graphisme et d'écriture en respectant les règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison. Léo Garanger rencontre également des problèmes de lecture. Nous avons vu dans la deuxième partie de la thèse que la catégorisation de HPI est souvent survenue pour des « difficultés » dédramatisées par les enseignants et spécialistes médico-psychologiques ou n'ayant encore eu aucune conséquence sur leur scolarité, voire en anticipation de « difficultés » qui ne sont pas encore manifestées. Ce n'est toutefois pas le cas pour les EIP aux parents peu dotés. Comme nous l'avons souligné dans la première partie de thèse, si normalement les psychologues ne peuvent conclure au HPI d'un enfant que s'il a obtenu des scores relativement élevés et homogènes à toutes les épreuves qui composent un test de QI, il arrive toutefois qu'ils soient arrangeants et parlent de « précocité » lorsque l'enfant obtient des scores très élevés qu'à une partie des échelles du test. Ce fut le cas de tous les enfants issus des classes populaires *intégrées* de notre population d'enquête. Grâce à leurs ressources culturelles, leurs mères ont pu leur proposer de nombreux échanges linguistiques, des lectures et des jeux éducatifs, faire en sorte qu'ils apprennent bien leurs leçons scolaires et ajouter des exercices scolaires à ceux déjà imposés par les enseignants, qui leur ont permis d'obtenir des scores très supérieurs à la moyenne aux épreuves de Compréhension verbale. Leurs difficultés de concentration et d'écriture se trahissent toutefois dans le fait que, contrairement à de nombreux enfants issus de milieux plus diplômés, tous ont obtenu des scores moyens voire en dessous de la moyenne aux échelles de Vitesse de Traitement et Mémoire de travail. Davantage confirmées par le test d'« intelligence » qu'ils ont passé, les difficultés des EIP d'origine populaire le sont également par les spécialistes rencontrés et les enseignants qui vont plus souvent conclure à la présence de troubles médico-psychologiques, et notamment de trouble DYS ou de trouble de l'attention ou d'hyperactivité.

Elles pèsent d'autre part plus durablement sur leur scolarité alors même qu'elles donnent lieu à des mesures éducatives plus « importantes » ou « radicales ». Elles sont davantage sanctionnées négativement à l'école par de mauvaises notes, mauvaises appréciations et du redoublement. L'enquête quantitative de Wilfried Lignier montre d'ailleurs que, comme dans la population générale, le niveau scolaire des EIP dépend de variables telles que la profession et le diplôme des parents et la part d'enfants « surdoués » réussissant très bien à l'école diminue de manière régulière avec le statut professionnel et les ressources culturelles parentales. 76 % des enfants d'origine supérieure et 68 % des enfants d'origine moyenne de son échantillon ont été décrits comme « bons » ou « excellents » par leurs parents alors que ce n'est le cas de seulement 60 % des (rares) enfants d'origine populaire. 77 % des enfants dont la mère a un bac +5 ou plus et 76 % des enfants dont le père a un bac +5 ou plus de sa population d'enquête ont été décrits comme « bons » ou « excellents » par leurs parents alors que ce n'est le cas que de seulement 63 % des enfants ayant une mère ou un père avec un niveau bac ou inférieur⁴⁸.

Les comportements d'agitation en classe des enfants à HPI issus de milieux populaires apparaissent beaucoup plus forts, ancrés, persistants que ceux des autres enfants enquêtés parce qu'ils trouvent davantage leur origine dans une difficulté à l'autocontrainte. Mais aussi parce que ces comportements sont accentués par le fait que leurs parents sont moins enclins que les autres parents de HPI, en raison de ce qu'ils espèrent pour eux, à leur transmettre le désir d'être les meilleurs à l'école comme en dehors, ou de se distinguer par leurs connaissances et dispositions culturelles. Mais également une appétence pour le travail scolaire, l'apprentissage et les activités cultivées. Comme nous l'avons déjà rappelé plus haut, comme la plupart des parents membres des classes populaires, les parents de HPI peu diplômés peinent à concevoir que l'on puisse apprendre autrement qu'en travaillant, synonyme pour eux de pénibilité. Ils sont donc d'autant moins enclins à transmettre un goût pour le travail scolaire et l'apprentissage qu'ils transmettent cette équation *travail et apprentissage scolaire égale labeur et pénibilité* à leurs enfants. Que ce soit à force de leur répéter la nécessité qu'ils se contraignent à faire des efforts pour « réussir » à l'école, de concevoir les moments de loisir comme des moments de relâche éducative où « *on fout la paix* » aux enfants avec le travail scolaire, comme nous le dira Mme Blanc, ou encore de les « punir » de leurs « mauvais » résultats scolaires en les privant d'activités censées leur faire plaisir. Mme Hémarth n'a ainsi jamais compris qu'on lui reproche de punir son fils pour ses « mauvais » résultats en le privant d'activités extrascolaires expliquant qu'« *on [lui] a toujours dit qu'il fallait mériter [les activités extrascolaires]* » et que « *s'il travaille pas bien à l'école, [elle] peu[t] pas le récompenser pour quelque chose qu'il fait pas* ». Elle préfère, comme Mme Blanc, que, face à ses difficultés, il rentre directement à la maison après l'école pour passer du temps sur les devoirs plutôt que dans des activités périscolaires dont elle est pourtant animatrice. Elle n'a jamais non plus vraiment compris et n'est jamais parvenue à mettre en pratique le conseil que lui a donné une psychologue de faire travailler Manu « *en passant par-derrière* », sous-entendu autrement qu'en lui donnant du travail scolaire, au travers d'activités ludiques. Comme l'analysent Basil Bernstein⁴⁹ ou encore

⁴⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 204-205.

⁴⁹ Basil Bernstein, « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », op. cit.

Sandrine Vincent⁵⁰, si les parents membres des classes populaires peinent à concevoir que l'on puisse *s'amuser en apprenant* c'est-à-dire que des activités scolaires puissent être *amusantes*, ils peinent également à concevoir que l'on puisse *apprendre en s'amusant* c'est-à-dire que des activités de loisirs puissent servir à autre chose qu'à « prendre du plaisir »⁵¹ et, *a fortiori*, être supports d'acquisition de connaissances et de compétences scolaires, de construction de dispositions. Parce qu'ils établissent une continuité entre, d'un côté, apprentissage (et « réussite » scolaire) et, de l'autre, quantité de travail et effort, tout en étant moins familiers des logiques pédagogiques que l'on retrouve à l'école où les jeux et loisirs sont et ont été d'abord supports d'apprentissage⁵², et en maîtrisant moins les savoirs qui théorisent l'intérêt éducatif que peuvent avoir les activités ludiques. Parce que, comme l'analyse Daniel Thin⁵³, davantage menacés par l'« échec » scolaire, ils sont pris dans une logique de l'*efficacité* qui les empêche de trouver de l'intérêt aux activités qui n'ont pas un effet *immédiatement visible* sur la scolarité de leurs enfants, que ce soit en participant à leurs acquisitions des savoirs scolaires fondamentaux, soit en les aidant à améliorer leurs résultats scolaires. S'ils perçoivent ainsi l'utilité scolaire de certaines activités ludiques qu'ils peuvent proposer à leurs enfants, de la lecture et de certains jeux éducatifs qui font travailler l'alphabet, la mémorisation, etc. notamment, ils conçoivent en revanche plus difficilement la rentabilité scolaire d'activités qui n'entretiennent pas un lien aussi évident avec l'école. Les parents peu diplômés rencontrés sont donc d'autant moins enclins à transmettre un goût pour le travail scolaire à leurs enfants qu'ils ont peu de chance de leur transmettre l'idée que travailler à l'école et apprendre de manière plus générale puisse être source de plaisir, voire d'épanouissement. Que ce soit en tenant un discours dans ce sens à leurs enfants, en appréhendant les activités de loisirs comme sources d'apprentissage, mais également en ayant tout autant d'activités éducatives que les parents plus dotés.

3. Des activités culturelles moins fréquentes que dans les autres familles de « surdoués »

Les occasions d'apprentissage et de faire des expériences « cultivées »⁵⁴ demeurent fréquentes dans cet idéal-type. Elles le sont toutefois moins que dans les deux précédents idéaux types. En raison de leur difficulté à percevoir le *sérieux du ludique*, non seulement les parents situés au plus bas dans la hiérarchie sociale proposent moins d'activités de nature éducative à leurs enfants, mais, ils confèrent moins d'intentions éducatives aux loisirs qu'ils leur proposent. Ils sont plus réticents à proposer, et *a fortiori* à imposer à leurs enfants des activités éducatives qu'ils ont hérité de leur socialisation familiale et de leurs conditions d'existence « plus difficiles » une conception de l'enfance comme une *période privilégiée* durant laquelle les enfants doivent *en profiter* avant d'être confrontés à la *dureté de la vie*, et une perception des moments de loisir comme des moments de « fête » ou de « vacances », durant lesquels les

⁵⁰ Sandrine Vincent, « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *op. cit.*

⁵¹ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, *op. cit.*

⁵² Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot, « Le « métier d'enfant » », *op. cit.*

⁵³ *Ibid.*, p. 161-164 et p.254-265.

⁵⁴ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le métier d'enfant » *op. cit.*

enfants doivent pouvoir faire ce *qu'ils aiment, ce qui les amuse, ce qui les éclate* affranchis de toute contrainte, de tout travail, y compris de travail éducatif synonyme d'effort pour eux⁵⁵. M. Rodrigues et Mme Hémart sont ainsi depuis toujours mus par le souci de « gâter » leurs enfants par de nombreux jeux et jouets. Dans leur précédent logement, un T3, toute la famille était obligée de dormir dans une même chambre, la chambre des enfants étant trop pleine de jeux et de livres pour contenir leur lit. M. Rodrigues et Mme Hémart disent depuis récemment faire attention à leurs dépenses de jeu pour être en mesure de se payer le permis de conduire et une voiture, après avoir déboursés pendant des années sans compter dans les jeux et livres de leurs enfants.

Enquêtrice. *Est-ce que vous pouvez me parler de leurs jeux et jouets ?*

Mme Hémart. *Ils jouent à tout. Ils ont tout. Playmobil, Lego, Monopoly. Manu commence à vouloir jouer au scrabble. Il fait des fautes, mais c'est pas grave. Tant qu'on est ensemble, on joue. Des jeux de société. Cochon qui rit. Tout, non, tout. Ils ont des périodes Lego, des périodes Playmobil, des périodes ci, des périodes ça. Ambre, poupées, Barbie, Playmobil, Lego de Manu. Y'a beaucoup de tout.*

Enquêtrice. *Ils ont beaucoup de jeu ?*

Mme Hémart. *Beaucoup trop ! Y'en a qui ont jamais été ouverts !*

Enquêtrice. *Et tout ce qui est loisir créatif ?*

Mme Hémart. *Moins. Dessin, oui, parce qu'ils en font tout le temps. Ils ont les Xoomy, les Mandala, ça aussi. Tout.*

Enquêtrice. *Quel genre de jeu vous achetez ?*

Mme Hémart. *Tout ce qu'ils veulent !*

Enquêtrice. *Y'a pas de jeux que vous préférez ?*

Mme Hémart. *Non.*

Enquêtrice. *Que vous voulez pas acheter ?*

Mme Hémart. *Non. Le truc crado qu'ils sortent les crottes de nez, je voulais pas. Finalement ils l'ont eu par ma sœur. Le chien qui fait des crottes, les trucs comme ça, je trouve un peu con. Cuiсто Dingo, je trouvais ça con, mais ils l'ont voulu, ils l'ont eu. Non, ouais, y'a des... J'aime bien que ça apporte quelque chose. Mais je me suis rendue compte que... Ils ont tous ce qu'ils veulent, à Noël, ils l'ont. Si c'est pas moi, c'est les autres. Mais je préférerais les jeux qui apportent quelque chose.*

Enquêtrice. *Vous entendez quoi par là ?*

Mme Hémart. *Le scrabble. Le dernier en date ç'a été le scrabble. Ça reste un jeu ou il faut réfléchir. Pour Ambre, je lui ai acheté les petites perles qu'on repasse. Des activités comme ça. Des choses comme ça. Mais après bon, c'est c'qu'ils veulent. À Noël ou aux anniversaires, on prend c'qu'ils veulent. On suit la liste. Bêtes et disciplinés. Par contre, maintenant, des fois on leur dit que c'est vraiment trop cher. On peut pas. Au bout d'un moment oui. Parce que surtout ma fille, elle demande que des trucs chers. Donc y'a un moment on peut pas.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

⁵⁵ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit.

Comme on le comprend dans cet extrait d'entretien, c'est ainsi parce que M. Rodrigues et Mme Hémart ont toujours acheté à Manu et Ambre tout ce qu'ils leur réclament que ces derniers ont eu beaucoup de jeux et jouets éducatifs. Mais aussi qu'ils possèdent davantage de jeux et jouets récréatifs que d'autres enfants plus dotés.

Enquêtrice. *Alors les jeux vidéo. Je vois qu'ils ont des consoles.*

Mme Hémart. *Ils ont la Wii, ils ont la DS, ils ont une PlayStation Vita et une PlayStation. Et ils ont chacun une DS. [...] 3-4-5 ans je crois qu'il avait déjà une Nintendo. Avec des jeux soft forcément, mais il avait déjà la DS. Et puis Ambre, forcément quand elle est née y'avait déjà les DS et tout ça donc elle y a eu accès encore plus rapidement*

Enquêtrice. *Et à quoi ils jouent dessus ?*

Mme Hémart. *Moi et ma fille, on joue à Mario ou à la danse. Manu, il aime bien les trucs bizarres de voiture, de gang comme ça [Mme Hémart désigne l'écran de télévision, Manu étant en train de jouer à Grand Theft Auto, un jeu interdit au moins de 18 ans]. Mais je veux pas qu'il joue au jeu interdit aux moins de 18 ans, à Call of Duty. Déjà, ça c'est limite, ça normalement, il a pas trop le droit. Mais papa il autorise de temps en temps. Papa m'a dit que ça pouvait quand même aller. Mais moi, ça, c'est limité. C'est violent, c'est pas du tout... Ça reflète pas la réalité. Le mec il va braquer toutes les voitures. Toutes les voitures, il la vole. Y'a un moment, faut arrêter ! Je pense pas que ça va le rendre beaucoup plus violent, mais ça va le rendre beaucoup plus adepte. Mais je veux pas voir de jeu de sang, je veux pas voir de jeu de guerre.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Enquêtrice. *Est-ce qu'il arrive qu'elles vous demandent des jeux que vous n'aimez pas ?*

M. Zérouala. *Passé un temps oui. Elle était dans sa période...*

Mme Zérouala. *Croc carotte et tout ça ? Si on a des jeux... de jeux.*

M. Zérouala. *Non pas ça. Les poupées. Je sais plus comment ça s'appelle...*

Mme Zérouala. *Barbecue ?*

M. Zérouala. *Monster High.*

Mme Zérouala. *Oui, ça, c'est un univers... Ouais.*

Enquêtrice. *Ça, vous aimiez pas trop ?*

Mme Zérouala. *Ça, c'était pour copier une copine à elle qui était là-dedans. Bah, il aime pas trop, mais il lui a acheté une poupée.*

M. Zérouala. *On n'aime pas trop on a dit, pas qu'on lui a interdit.*

Mme Zérouala. *Bah moi j'aime pas trop, j'ai pas acheté ! Il lui a acheté une poupée qui s'éclaire, un truc horrible ! Elle fait une tête de mort. Mais sinon, non. C'est plutôt quand elles réclament des jeux genre Barbecue. Donc on en a acheté un ou deux et puis c'est tout.*

Enquêtrice. *C'est quoi, Barbecue ?*

Mme Zérouala. *C'est très bête. Elles mettent des trucs sur un barbecue et puis à un moment, ploufy y'a tout qui saute. Dans le genre du chameau aussi. Voilà c'est vraiment le genre de jeux...*

Enquêtrice. *Vous achetez quand même ?*

Mme Zérouala. *Oui, qu'elles en aient un ou deux. Mais voilà. On sait très bien comment ça termine ce genre de jeux là ! [Rires]*

Enquêtrice. *C'est-à-dire ?*

Mme Zérouala. *Bah ça reste au fond du placard et voilà ! Donc un ou deux c'est bien. Elles ont le Docteur Maboul aussi.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, petite section, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Les enfants « surdoués » d'origine modeste consacrent moins de leur temps de loisir à des jeux et jouets éducatifs aussi parce que la conception *hédoniste* de l'enfance et des moments de loisir intériorisée par leurs parents fait que ces derniers refusent bien moins que tous les autres parents rencontrés les loisirs que leurs enfants réclament, y compris qu'ils jugent inintéressants, avilissants, voire dangereux. Mais également qu'ils limitent bien moins le temps qu'ils passent sur les écrans et régulent ce qu'ils y font dessus. Benjamin avait bien plus « *le droit de regarder la télévision* » que ses homologues d'origine favorisée puisqu'il y avait accès du moment où il avait fini ses devoirs jusqu'« à la météo avant le film du soir » et n'avait plus aucune restriction à partir du collège. Ayant du mal à avaler ses légumes petit, Mme Pinçon « *le mettait devant la télé pour qu'il avale ses courgettes sans s'en rendre compte* ». Après avoir dans un premier temps déclaré pendant l'entretien avoir imposé une règle selon laquelle ses enfants ne peuvent passer plus d'une heure par jour devant les écrans en évoquant notamment le fait que « *les écrans au niveau des yeux, au niveau de tout, c'est pas très, très bon* », Mme Hémart finit par reconnaître qu'elle ne cherche pas du tout à faire respecter cette règle parce qu'« *y'a un moment où nous, parents, on a besoin de souffler ! Et ce genre d'enfants ils sont gentils que devant les vidéos, que devant la télé !* » et parce que « *comme c'est tendu à la maison, [elle] veu[t] les laisser un petit peu libres* ». Ce que nous avons nous même pu constater puisque durant la majeure partie des 6 heures de l'entretien réalisé avec Mme Hémart, Manu a joué à la console (passant de la DS, à la PlayStation Vita puis à la PlayStation) et regardé la télévision dans le salon où nous étions. Manu est d'ailleurs le seul EIP de notre population d'enquête à avoir eu une télévision dans sa chambre et à pouvoir, sans demander l'autorisation, regarder la télévision le matin avant l'école et le soir juste avant de dormir.

Mme Hémart qui a cherché des conseils éducatifs auprès des divers professionnels de l'éducation qu'elle a pu rencontrer et sur internet, a ainsi toujours trouvé que les recommandations qu'elle a obtenu sur les écrans, « *genre il faut limiter les jeux vidéo* », « *il ne faudrait pas regarder la télé* » et « *tout ce qui était DS et les jeux vidéo, normalement, ça devrait être deux heures par semaine* » difficilement, pour ne pas dire pas du tout applicable. « *On est en 2015, c'est pas évident !* » s'exclame-t-elle ainsi pendant l'entretien. La volonté des parents de HPI situés au plus bas de la hiérarchie sociale de suivre les recommandations des professionnels de l'éducation concernant les loisirs de leurs enfants qui invitent à proposer des activités éducatives en grand nombre et à pédagogiser les activités de loisir, semble être contrariée par leur réticence à l'égard de l'idée que l'on puisse *s'amuser à apprendre* et *apprendre en s'amusant* et par leur vision *hédoniste* de l'enfance et des loisirs. Elle est encore contrariée par leurs plus faibles ressources culturelles. Les parents de HPI situés au plus bas de la hiérarchie sociale, étant moins longtemps allés à l'école ayant été moins familiarisés au travers de leur socialisation familiale à la culture légitime, ont en effet à la fois acquis des compétences et des connaissances culturelles et un *réflexe pédagogique* plus limités. Dans la famille Descourt-Blanc, Mme Blanc, titulaire d'un CAP d'esthétique, s'empare d'ailleurs beaucoup moins d'une question de son fils, d'une leçon qu'il voit en classe ou d'une balade en

pleine nature pour amorcer un échange pédagogique que son ex-compagnon, M. Descourt titulaire d'un bac + 5 d'architecte.

Mme Blanc. *Son père, il est très curieux. Donc il l'a beaucoup nourri. À la campagne, à regarder des arbres. Regarder ce qu'il se passe dans l'espace, dans la mer. Un peu de la SVT. Tout ce qu'il se passe dans les bâtiments. Il est architecte donc il lui a expliqué les fondements. Il a toujours été nourri de plein de choses. [...] Son père, il le fait parfois regarder une vidéo [quand il lui fait réviser une leçon]. L'autre fois, il avait une leçon sur le massacre de la Saint-Barthélemy, il lui a mis tout un petit film dessus. Moi, non je le fais pas. Regarder des livres, des trucs internet. Qui on pas forcément un lien avec l'école. Son père, il le nourrit de plein de choses. »*

(M. Descourt : Bac + 5, Architecte ; Mme Blanc : CAP, Esthéticienne ; Damien Descourt : 10 ans, CM2 ; Catégorisé HPI au CM2 à 10 ans)

Contrairement aux parents plus diplômés, les parents de « surdoués » peu dotés ne répondent pas systématiquement à la moindre question de leurs enfants ni ne corrigent chacune de leur faute.

Enquêtrice. *Il posait beaucoup de questions petit ?*

Mme Garanger. *Oui.*

Enquêtrice. *Comment ça se passait dans ces cas-là ?*

Mme Garanger. *Quand on pouvait oui, quand on pouvait pas, on cherchait. Mais y'a souvent, je dois l'avouer, on l'a envoyé balader parce qu'il était du genre à te harceler. Et au bout d'un moment... pff... « Stop ! ».*

(M. Garanger : CAP, Gérant d'un restaurant ; Mme Garanger : CAP, Employée dans la restauration ; Anaïs Garanger : 23 ans, Formation d'auxiliaire puéricultrice ; Léo Garanger : 20 ans, Non diplômé, Sorti du système scolaire en 1^{er} après redoublement de la 2^{de} et de la 3^e, Serveur, Catégorisé HPI au CE2 à 8 ans ; Elliott Garanger : 15 ans, 1^{er} STL)

Ils ne s'emparent pas de la moindre occasion pour transmettre des compétences et connaissances à leurs enfants. Ni M. Zérouala ni M. Rodrigues n'ont par exemple profité de savoir respectivement parler arabe et portugais pour faire en sorte que leurs enfants soient bilingues. Les parents de HPI peu diplômés proposent moins d'échanges pédagogiques à leurs enfants, mais aussi moins d'activités culturelles et cultivées. Ayant été moins longuement scolarisés, étant d'origine sociale plus modeste, ils détiennent des appétences et, c'est lié, des compétences pour les *formes cultivées* de la culture, moins solidement et anciennement constituées, et donc moins assurées que les parents plus dotés. Ils ont également acquis un sens moins aigu de la distinction entre des activités peu et très légitimes. Ainsi, si Mmes Hémart et Garanger se présentent comme de grandes lectrices, elles ont toutefois des lectures bien moins légitimes que les mères plus diplômées de notre population d'enquête. Mme Hémart lit ainsi essentiellement « *des policiers* » et des « *des grands romans d'amour* », « *des trucs d'histoires de couples* », « *un peu rigolo* », « *la grosse qui tombe sur un maigre au final* ». Elle a adoré les trois tomes de la saga *Les nuances de Grey*, mais a détesté le prix Renaudot qu'on lui a offert. Si les deux femmes entourent leurs enfants de nombreuses lectures, il est dès lors possible qu'elles leur proposent des lectures moins légitimes et moins « scolairement rentables » que les

mères plus diplômées⁵⁶. Il est en tout cas sûr que les socialisations familiale et scolaire de Mme Hémart ne lui ont pas permis de donner du sens et de s'approprier les musées et offert l'opportunité d'en faire une activité à partager avec ses enfants :

Enquêtrice. *Vous ne faites pas tout ce qui est musée ?*

Mme Hémart. *Ah non, moi ça j'aime pas ! En plus à chaque fois on tombe sur des statues à poil et on rigole tous les trois comme des imbéciles ! Donc non, c'est pas possible.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Dans la famille Rodrigues-Hémart, les sorties culturelles sont également limitées par la faiblesse des moyens financiers de M. Rodrigues et Mme Hémart et par le fait et que ni l'un ni l'autre ne possède le permis de conduire. Si Ambre et Manu ont fait quelques courts séjours, chacun à leur tour, « dans le Sud », « en Bretagne », avec leurs oncles, tantes ou grands-parents, ils ne sont jamais partis en colonie et la famille n'est jamais partie en vacances ensemble. Leur univers reste alors très limité spatialement. M. Rodrigues et Mme Hémart les occupent pendant les vacances « comme ils peuvent » en allant voir de la famille, en allant au parc, au lac, à la rivière, manger « MacDo et kebab » et en regardant des DVD, des films Disney. Comme dans d'autres familles populaires, dans les familles de « surdoués » d'origine modeste, les sorties culturelles et cultivées sont ainsi également restreintes par les conditions matérielles.

Les parents d'EIP appartenant aux couches sociales modestes contraignent moins que les parents techniciens ou technocrates leurs enfants à avoir certains loisirs culturels. Ils cherchent moins que les parents intellectuels ou médiateurs à stimuler chez leurs enfants des dispositions cultivées. Seuls la lecture et quelques jeux éducatifs semblent en effet faire l'objet d'un travail particulier pour qu'ils fassent partie du quotidien de leurs enfants. S'ils exercent davantage d'emprise que les autres parents sur le travail scolaire de leurs enfants, ils en exercent en revanche moins sur les loisirs de leurs enfants. Et ce alors même que leur rapport à la culture et leurs pratiques culturelles font qu'ils transmettent bien moins de dispositions cultivées par osmose. Si les « surdoués » d'origine sociale modeste de notre population d'enquête qui témoignent de faibles appétences pour le travail scolaire, l'apprentissage, les activités culturelles sont des garçons, c'est parce que ces derniers ont de fortes chances de s'identifier à leurs pères qui sont encore moins enclins que leurs mères à leur transmettre un rapport positif à la culture légitime. S'impliquant peu dans l'éducation de leurs enfants, les pères peu dotés se questionnent rarement sur l'éducation et ne s'informent pas sur les théories de l'éducation (ou en tout cas bien moins que leur compagne, et que les pères fortement diplômés). Révélateur de cela, quand dans l'enquête nous avons requis à chaque entretien la présence des pères, nous avons dû constater que ceux-ci soit refusaient notre requête, soit étaient présents, mais participaient assez peu, se contentant le plus souvent d'approuver les propos de leurs conjointes,

⁵⁶ Stéphane Bonnéry, Florence Eloy, Sarah Gisquet, Maira Mamede, Véronique Soulé, *Les usages de la littérature de jeunesse dans les accueils d'enfants (4-8 ans), Rapport de recherche commandé par la Ville de Chevilly-Larue, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8, 2017.*

là où les pères situés plutôt du côté du pôle culturel de l'espace social participaient volontiers et activement à l'entretien partageant leur point de vue et leurs réflexions sur l'éducation des enfants tout comme les mères. Logique donc qu'ils représentent les parents de notre population d'enquête qui se distancient le plus des prescriptions des professionnels de l'éducation. Comme nous avons déjà sous-entendu plus haut, c'est seulement sous l'impulsion de leur compagne qu'ils adhèrent et adoptent à un mode d'autorité plus « doux ». Ils sont ceux qui s'éloignent également le plus du moment de jeu prenant une tournure pédagogique. En effet, quand ceux-ci jouent avec leurs enfants, il s'agit d'abord et principalement de s'amuser avec eux en se « bagarrant », en leur faisant des « chatouilles ». Ils ne vont pas comme les pères de « surdoués » plus diplômés ou leur conjointe utiliser un jeu éducatif ou un jeu de société.

Enquêtrice. *Et est-ce que leur père joue avec eux aussi des fois ?*

Mme Hémart. *Non. Lui, si il joue c'est plus à chamailler. Genre les guilis. C'est plus des jeux de... mais, quoi ! Jeu de vilains ! Je leur dis.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Mme Zéroutala. *Il joue beaucoup avec elles. Mais ils jouent... Pas jeux, quoi ! Pas jeux de société.*

(M. Zéroutala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zéroutala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zéroutala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zéroutala : 3 ans, petite section, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zéroutala : quasi 1 an)

Ils partagent alors d'autant moins facilement des activités cultivées et donc éducatives avec leurs enfants qu'ils ont développé des (encore plus) faibles dispositions (que leurs compagnes) pour les activités cultivées. Ces derniers se tournent en effet également très peu vers ce genre de loisir dans leur propre moment de détente. En conformité avec les analyses de Bernard Lahire montrant qu'en milieu populaire la lecture est un loisir essentiellement perçu comme et donc féminin⁵⁷, aucun d'entre eux n'est par exemple lecteur contrairement à leur compagne.

4. Des investissements culturels enfantins timides

Les enfants « surdoués » aux parents appartenant aux classes populaires rencontrent davantage de difficultés qui se traduisent par des diagnostics de troubles et par des sanctions scolaires négatives fréquentes que les autres enfants de notre population d'enquête. Par conséquent, ils s'entendent bien moins souvent dire qu'ils sont « brillants » et se sont moins constitués que ces derniers une image d'eux-mêmes comme étant plus « intelligents que la normale » et capables de « grandes choses ». Ils apparaissent, *a contrario*, avoir précocement intériorisé l'idée qu'ils ont hérité à la naissance d'importantes difficultés qui les pénaliseront toute leur scolarité, voire toute leur vie, et contre lesquelles ils ne peuvent pas faire grand-chose. En raison de l'*essentialisation* de leurs « difficultés » scolaires par le système scolaire, le monde médico-psychologique et leurs parents, mais aussi de la catégorisation de HPI. Pour eux, mais aussi pour leurs parents, « être précoce » signifie surtout avoir plus de difficultés intrinsèques

⁵⁷ Bernard Lahire, *La Culture des individus, op. cit.*

que les autres enfants. C'est d'ailleurs pourquoi ce diagnostic semble être bien moins source de satisfaction dans ces familles où l'on cherche moins à savoir si les autres membres de la famille sont eux aussi « précoces ». Anaïs Garanger, la sœur de Léo, a longtemps hésité à passer un test d'« intelligence » comme le lui proposait sa mère pour se rassurer sur ses capacités intellectuelles déclarant « *Si c'est pour être comme Léo, je préfère pas être précoce !* ». Si les enfants HPI d'origine modeste rencontrent des difficultés plus « lourdes » c'est ainsi aussi parce qu'ils s'investissent moins que les autres enfants « surdoués » dans leur travail scolaire ou dans d'autres activités de type intellectuelles qui leur posent des difficultés, dont ils ont le sentiment qu'elles les mettront toujours en défaut et qui leur renvoient donc une image si péjorative d'eux-mêmes. Mais c'est d'abord parce que leur socialisation familiale ne leur a pas permis de constituer certaines dispositions à se cultiver et à travailler à l'école seuls. Difficiles en effet pour leurs parents de « surdoués » de classe populaire de transmettre à leurs enfants des dispositions qui ne leur ont pas été transmises et sans avoir hérité des manières de les transmettre. Le mode d'autorité contextualisée et dans l'instant qu'ils mettent en œuvre montre qu'ils considèrent qu'ils ne peuvent agir sur les comportements et investissements scolaires ou culturels de leurs enfants que de manière *directe* et *extérieure* en les surveillant étroitement, en les contraignant, en établissant des obligations ou des interdits. Et donc qu'ils estiment que les dispositions, les goûts et habitudes de leurs enfants ne sont pas quelque chose sur lequel ils ont une influence. Selon Annette Lareau, s'opposant aux parents des classes moyennes qui éduquent leurs enfants selon une logique « d'éducation concertée » qui vise à ce que ces derniers développent certaines compétences dans la perspective de maximiser leur chance dans la compétition scolaire, les parents de classes populaires éduquent leurs enfants selon une logique de « développement naturel » qui consiste à laisser l'enfant s'épanouir de façon autonome à l'intérieur d'un cadre strict⁵⁸. Agnès van Zanten insiste également sur le naturalisme des classes populaires qui attribuent les difficultés rencontrées par leurs enfants à leur caractère intrinsèque⁵⁹. Joue alors sans doute leur moindre familiarité avec les théories de psychologie qui sont au prélude et véhiculent cette conception de l'enfant comme « être à éduquer », c'est-à-dire comme devant faire (précocement) l'objet de « soins culturels, psychologiques et pédagogiques »⁶⁰ pour le développement de certains traits. Mais si les parents de « surdoués » peu diplômés peinent à transmettre à leurs enfants des dispositions scolairement et culturellement rentables c'est aussi parce qu'ils peinent à identifier quelles sont les dispositions aujourd'hui prérequisées par la pédagogie scolaire, voire à concevoir que la « réussite » scolaire repose sur la maîtrise de processus cognitifs bien particuliers. Pas seulement parce que, comme on l'a déjà souligné plus haut, ils ont tendance à envisager la « réussite » scolaire davantage comme une question de quantité de travail et d'acquisition d'un « stock de savoirs » que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner. Comme le montre Daniel Thin, ne faisant pas toujours le lien entre les connaissances scolaires et les notes, ils tendent en effet à penser par ailleurs qu'« une bonne scolarité est d'abord une scolarité dans laquelle les résultats scolaires sont bons, dans laquelle les notes sont bonnes »⁶¹. Mme Blanc

⁵⁸ Anette Lareau, *Unequal Childhoods, op. cit.*

⁵⁹ Agnès van Zanten, *Choisir son école, op. cit.*

⁶⁰ Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévôt, « Le “métier d'enfant” », *op.cit.*

⁶¹ Daniel Thin, *Quartiers Populaires, op. cit.*

déclare accorder « *quand même beaucoup d'importance* » aux notes de son fils Damien, parce que les notes « *C'est ce qui est plus important maintenant* ». Mme Hémart s'est ainsi longtemps satisfaite que son fils ait de bons résultats scolaires du CP au CE2 alors même que les psychologues qu'il consultait, ses instituteurs ne cessaient de dire qu'il rencontrait de nombreuses difficultés. Comme le souligne toujours Daniel Thin, que ce soit en faisant pression sur les résultats scolaires de leurs enfants, en ajoutant du travail supplémentaire ou en faisant recopier aux enfants leurs cahiers et devoirs jusqu'à ce qu'ils soient « bien présentés », aucune de ces pratiques ne participe effectivement d'une transmission de dispositions aux apprentissages scolaires ou à l'investissement scolaire. Ce genre de pratiques apporte une nouvelle preuve que les parents membres des classes populaires sont dans une logique de *l'efficacité et du court terme*, qu'ils attendent de leur accompagnement scolaire qu'il soit « efficace » et ait des effets « dans l'immédiat » sur la scolarité de leurs enfants. Ce rapport au suivi scolaire, qui est le seul possible et envisageable pour eux qui sont davantage confrontés au risque de l'« échec » scolaire, entre alors en contradiction avec une *action de tous les instants et sur le long terme* que nécessite la transmission de dispositions et de processus cognitifs scolairement rentables.

5. Des apprentissages scolaires qui mettent en difficulté

Depuis les années 1970, les contenus enseignés à l'école, les modalités de leur transmission, mais aussi les réquisits scolaires ont connu de profondes évolutions⁶². Si bien que l'école que fréquentent les enfants enquêtés est bien différente de celle au sein de laquelle ont été scolarisés leurs parents. En effet, comme on l'a rappelé dans le précédent chapitre, dans l'école aujourd'hui, les élèves doivent, dans un contexte d'apprentissage autonome, constituer eux-mêmes les savoirs scolaires qui ne sont jamais donnés d'emblée. Ce qui compte avant tout c'est le questionnement de l'élève et son appropriation des moyens qui servent à créer des connaissances. C'est pourquoi certaines dispositions sociocognitives, dont une capacité à l'autodiscipline mentale et comportementale et un goût pour l'apprentissage sont devenus des réquisits scolaires si importants. Cela constitue dès lors une profonde rupture avec l'école d'autrefois, où les savoirs étaient délivrés déjà constitués aux élèves et où on attendait surtout d'eux qu'ils soient capables de mémoriser puis de restituer des savoirs donnés clés en main ou de reproduire des exercices au genre bien normé. Ces évolutions curriculaires demeurent difficilement appréhendables par les parents de milieux populaires. En raison de leur moins longue scolarisation et moindres ressources culturelles, mais aussi parce que, comme le souligne Séverine Kakpo, de nombreuses tâches relevant principalement d'une logique de mémorisation-restitution (apprentissage de poèmes, de récitations, de définitions, de listes de mots, de textes à dicter, de tableaux de conjugaison, de tableaux de multiplication, etc.) restant très présentes à l'école aujourd'hui, notamment durant la scolarité primaire, jouent « pour un certain nombre d'accompagnants le rôle de "miroir déformant" de la réalité pédagogique contemporaine, les confortant dans l'idée que les enjeux d'apprentissage sont demeurés inchangés depuis le temps de leur propre scolarité »⁶³. Si l'on ajoute à cela que, comme l'ont

⁶² Basil Bernstein, « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », *op. cit.*

⁶³ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, op.cit.*, p. 106

mis en évidence Basil Bernstein⁶⁴ ou plus récemment Jean-Claude Croizet et Mathias Millet⁶⁵, les attendus et réquisits scolaires actuels demeurent largement implicites (parce que l'école les suppose déjà acquis), on comprend que les parents de « surdoués » d'origine modeste peinent davantage que les plus diplômés à comprendre ce que font leurs enfants à et pour l'école et la nature des attendus scolaires⁶⁶. Ce faible degré d'appropriation des compétences et connaissances enseignées à l'école ainsi que des logiques pédagogiques scolaires ne pèse dès lors pas seulement sur leur capacité à transmettre à leurs enfants les dispositions prérequisées à l'école. Il pèse aussi sur leur capacité à aider leurs enfants dans leur travail scolaire et acquisition des savoirs et compétences scolaires. Comme les parents de milieux populaires étudiés par Séverine Kakpo, et contrairement aux parents de « surdoués » membres des classes moyennes et favorisées, les parents de « surdoués » situés au plus bas de la hiérarchie sociale peinent à s'y retrouver face à ce nouveau curriculum scolaire et donc à aider leurs enfants pendant leurs devoirs, et ce de plus en plus à mesure que leurs enfants avancent dans sa scolarité. Leur volonté de fortement s'investir dans le travail scolaire de leurs enfants se trouve ainsi souvent contrariée par leur manque de moyens pour réaliser ce travail d'accompagnement.

Mme Zérouala. *Bah là je me rends compte qu'elle va avoir des problèmes avec les implicites. Parce que... on a fait un truc en maths dans le cahier de CE1 justement et toutes les 2 on n'a pas compris... Y'avait un tableau à remplir, c'est des implicites. On s'est vauté. Et mon mari m'a dit « Mais non c'est pas ça ! ». (Rires) Donc voilà, je pense qu'on va devoir faire attention à ça et reprendre, essayer de lui réexpliquer d'une autre manière, voilà.*

(M. Zérouala : Niveau bac, Frigoriste ; Mme Zérouala : Niveau bac, de l'intervention sociale et familiale, Assistante maternelle ; Maryam Zérouala : 6 ans, CE1, Saut du CP, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Naëlle Zérouala : 3 ans, petite section, Catégorisée HPI en petite section à 3 ans ; Amine Zérouala : quasi 1 an)

Mme Hémart. *Alors le problème c'est qu'ils ont des méthodes bizarres. Moi j'essaie de... En fait, j'explique de plusieurs façons. Alors si il comprend pas comme ça, je fais un dessin, si il comprend pas avec un dessin, je fais un autre truc. On essaie jusqu'à ce qu'il... Jusqu'à ce qu'on capte. Mais le problème c'est que même si il comprend avec notre stratégie, en classe c'est peut-être pas possible de la faire. Mais je sais qu'il a compris ! Pour moi il a compris. Moi je vous dis, il y arrivait vraiment avec les fromages [pour apprendre les fractions]. Et du moment où elle a mis ça en carré, ça allait plus. Parce que lui dans sa tête il voit le fromage. Je vois pas pourquoi... Dans sa tête, ça devient plus du tout, c'est... Et il mélange tout après. C'est vraiment ça. Ça dépend du... Le support peut le troubler énormément.*

(M. Rodrigues : agent viticole en CDDI, sans diplôme ; Mme Hémart : Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, BEP hôtellerie ; Manu Rodrigues, 10 ans, CM2, déclaré « précoce » en grande section de maternelle à l'âge de 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, grande section de maternelle)

Preuve de leur « désorientation » face à ce nouvel univers curriculaire, les parents d'EIP situés au plus bas de la hiérarchie sociale adoptent certaines postures de résistances. Ils peuvent tenter d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs en mobilisant des techniques qu'ils ont retenues de leurs propres scolarités, à l'image de Mme Hémart. Ils peuvent aussi préférer s'appuyer sur

⁶⁴ Basil Bernstein, « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », *op. cit.*

⁶⁵ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, *op. cit.*

⁶⁶ Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les Inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2009.

d'anciennes méthodes ou d'anciens manuels scolaires qu'ils ont eux-mêmes connus dans leur scolarité, à l'image de Mme Zérouala qui a ainsi appris à lire à sa fille à l'aide de *La Méthode Boshier*. Or, comme le souligne Séverine Kakpo, cette désorientation face aux codes scolaires contemporains tout comme l'appui sur des méthodes obsolètes risquent fort de contribuer à ce que leurs enfants ne s'inscrivent pas dans les « bonnes » logiques d'apprentissage, celles qui sont attendues à l'école⁶⁷. Les EIP d'origine sociale modeste de notre population d'enquête rencontrent des difficultés, et notamment témoignent de problème de lecture et d'écriture, sans doute aussi parce qu'ils sont concernés par ces malentendus sociocognitifs face à certaines tâches scolaires que la recherche en sociologie de l'éducation a mis en évidence chez les enfants d'origine populaire (être dans un rapport oral pratique au langage plutôt que scriptural scolaire⁶⁸, se focaliser sur la tâche à réaliser immédiatement plutôt qu'être dans une logique de secondarisation face à des exercices où s'enchaînent plusieurs actions⁶⁹, penser que l'oralisation d'un texte ou la compréhension du sens de chaque mot qui le compose suffit à le comprendre plutôt qu'adopter des stratégies métacognitives⁷⁰, etc.). Ces malentendus peuvent en effet les empêcher d'acquérir certaines compétences ou connaissances scolaires. Et ce alors que le fait que leurs activités de loisirs soient beaucoup moins fréquemment sous-tendues par des logiques pédagogiques que celles des enfants « surdoués » d'origine plus favorisées, les « privent » déjà d'occasions de *renforcer*, de *compléter*, d'*approfondir* voire d'*anticiper* leurs apprentissages scolaires en dehors du temps scolaire. Ce n'est ainsi pas seulement parce qu'il peut nuire à l'acquisition par leurs enfants de disposition à l'autocontrainte que l'accompagnement mis en œuvre par les parents de « surdoué » peu diplômés peut contribuer, à créer ou enraciner certaines difficultés chez leurs enfants, et ce à l'opposé de leur intention première. Preuve que, contrairement à ce que pensent souvent les enseignants, il ne suffit pas que les parents de classes populaires participent au travail scolaire de leurs enfants pour cela soit bénéfique à la scolarité de leurs enfants.

III. Une faible emprise sur la scolarisation et les conditions de scolarisation des enfants

1. Des difficultés moins fréquemment et rapidement prises en charge que dans les autres familles de « surdoués »

Malgré leur préoccupation scolaire intense, leur forte mobilisation dans le travail scolaire et l'éducation de leurs enfants, ainsi que leur souhait d'être et d'apparaître comme de « bons » parents qui suivent les recommandations des professionnels de l'éducation, les parents peu dotés peinent ainsi à faire en sorte que leurs enfants échappent aux difficultés que la sociologie observe traditionnellement chez les enfants de catégories populaires. Ayant intériorisé des schèmes de perception et d'appréciation qui entrent en dissonance avec les schèmes, dominants, des professionnels de l'éducation, ils ne peuvent adhérer complètement à

⁶⁷ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, *op. cit.*, p. 137.

⁶⁸ Bernard Lahire, « L'inégalité devant la culture écrite scolaire », *op. cit.*

⁶⁹ Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *op. cit.*

⁷⁰ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, *op. cit.*, p. 139-182.

ceux-ci et ont, par conséquent, des pratiques éducatives et socialisatrices qui diffèrent des logiques pédagogiques scolaires dominantes. Ce qui distingue les parents membres des classes populaires de notre population d'enquête des autres, c'est en effet surtout que leur volonté de se plier aux prescriptions des professionnels de l'éducation se heurte à leurs véritables difficultés à s'y conformer.

Si ces difficultés les empêchent de transmettre à leurs enfants certaines dispositions scolairement et socialement valorisées, elles expliquent aussi leur peine à concevoir que certains comportements ou rapports aux apprentissages de leurs enfants risquent de poser problème à l'école. Contrairement aux parents d'EIP plus diplômés, ils sont rarement à l'origine de la détection des difficultés de leurs enfants qui sont quasi systématiquement repérées par les enseignants ou des professionnels du monde médico-psychologique. Leur difficulté à comprendre ce que font et apprennent leurs enfants à l'école gêne également leur appréhension de leur progrès scolaire. Leurs enfants étant confrontés à des problèmes plus « lourds » que les enfants issus de familles fortement diplômées, devant eux-mêmes faire face à des difficultés plus importantes que les parents plus dotés, ils ont par ailleurs tendance à moins rapidement conclure à un problème ou à s'inquiéter face à un problème. On comprend donc que dans les familles de « surdoués » d'origine populaire, certaines difficultés qui sont prises en charge dans les familles de HPI plus dotées sont laissées sans remédiations. Bien que Léo se battait souvent avec ses camarades de classe, Mme Garanger a toujours refusé de s'occuper de ce problème qu'elle jugeait secondaire par rapport à ses difficultés d'agitation et d'attention en classe, agissant à l'opposé de la plupart des parents de milieux favorisés qui se préoccupent fortement des difficultés que leurs enfants rencontrent avec leurs camarades de classe. On comprend également que dans les familles d'EIP d'origine populaire les difficultés des enfants ne sont pas prises en charge aussi rapidement que dans les familles d'origine favorisée. Surtout si l'on ajoute à cela la lassitude qu'ils ressentent devant les difficultés de leurs enfants qui s'ajoutent aux leurs et qui ne semblent jamais se résoudre, le fait que certaines démarches pour obtenir des conseils pour savoir comment venir à bout des difficultés et pour des remédiations soient très chronophages et complexes, a fortiori pour eux qui ont peu de ressources, et que les mères doivent souvent seules gérer l'entière prise en charge des difficultés.

Enquêtrice. *Est-ce que vous avez été membre d'une association pour enfants précoces ?*

Mme Hémart. *Non. Encore une fois... Soit c'est moi, soit c'est compliqué. Encore une fois c'est compliqué ! Soit c'est moi soit c'est compliqué, mais je trouve que c'est tout compliqué ! Y'en a pas dans le coin, faut aller se renseigner à je sais pas où et puis il faut faire si, il faut faire ça. Et puis moi j'ai pas le temps. Mes animaux, mon papi, ma maman, le ménage, les enfants, les enfants et le travail, et puis les sorties de l'école et puis les trucs que mon José il veut et puis faut que je fasse à manger et puis... Bah on n'a pas le temps ! Eh oui, il faudrait prendre le temps. Je regrette certainement... Autant les livres que j'aurais voulu acheter à Manu pour qu'il comprenne ce que c'est être précoce que les associations... Mais on n'a pas le temps. Le temps manque. Et puis la compréhension. C'est vrai que là, il [M. Rodrigues] a été plutôt compréhensif, il a bien voulu répondre à vos questions, c'est super. Mais je sais très bien qu'il viendrait pas avec moi. Donc encore une fois, ça serait à moi toute seule de... Pff... Parce que bouger toujours toute seule, sincèrement, y'a un moment... Je veux bien sortir les gamins, je veux bien... Après j'ai plus de temps du tout pour moi. Ça, c'est de quoi faire un burn-out. Alors*

ça non ! J'ai mes enfants. Il faut que je m'occupe de la maison. Les trucs de santé c'est moi, tout ce qui est médical, dermato, c'est moi, les rendez-vous, c'est moi, les dates, c'est moi. Et ben non ! Après je peux plus. Ils prennent beaucoup, beaucoup de place, mais il me faut aussi de la place. Le minimum ! Pouvoir regarder Grey's Anatomy le mercredi soir, c'est pas non plus trop demander ! [Rires de l'enquêtrice] Hein ? On est d'accord.

[...]

Mme Hémart. *Et puis après le RASED, plus de nouvelle. Et après je l'ai revu parce que comme j'y travaillais à l'école, je la voyais des fois, la psy. Et là, elle m'a parlé de M. [le collègue avec une filière pour EIP dits « difficiles »]. Et après j'attendais de ses nouvelles. J'ai appelé plusieurs fois, mais ils me disaient « Mais c'est pas tout de suite. C'est pas tout de suite ». Le problème c'est que nous, après, on y pense plus. Donc j'ai re appelé le collègue M. Elle m'a donné une adresse mail. J'ai correspondu. Alors j'ai ramé ! Mais ça a porté ses fruits quand même ! C'est franchement compliqué ! Des parents qui pourraient vite, vite baisser les bras parce que c'est compliqué. Ne serait-ce que les rendez-vous avec les docteurs de l'éducation nationale. Je veux dire, il faut quand même pouvoir y aller, faut... Il faut le vouloir ! Franchement ! Sauver son fils, entre guillemets, ça se mérite ! [...] « Voilà, ton fils il est précoce. Maintenant qu'est-ce que tu peux faire ? Qu'est-ce que tu peux voir ? Qu'est-ce que... » Sincèrement, y'a plus d'un parent qui baisse les bras. Parce que c'est pas des enfants qui sont faciles quotidiennement. En plus, nous on en a quand même une deuxième derrière, on a nos soucis d'adultes, on a quand même les soucis familiaux qui viennent à côté... Y'a un moment c'est pas évident ! Mais voilà, il faut s'accrocher. Mais ça vaut le coup. J'espère ! [Rires]*

(M. Rodrigues : agent viticole en CDDI, sans diplôme ; Mme Hémart : Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, BEP hôtellerie ; Manu Rodrigues, 10 ans, CM2, déclaré « précoce » en grande section de maternelle à l'âge de 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, grande section de maternelle)

Contrairement à ce que l'on observe dans les familles d'EIP d'origine favorisée, dans les familles d'origine populaire aucune mesure n'est prise *par anticipation*, pour éviter des difficultés que les enfants pourraient rencontrer à cause de leur « précocité ». Les parents agissent plutôt « lorsque les conséquences pratiques des problèmes scolaires apparaissent. »⁷¹ Depuis que Damien est entré à l'école maternelle, chaque année M. Descourt et Mme Blanc ont été convoqués par ses enseignants qui le trouvent « *très énervé* », et s'inquiètent du fait que sa « *nervosité* » l'empêche souvent de travailler en classe. Sous les conseils de son enseignante de moyenne section, Mme Blanc conduit son fils chez un psychologue libéral pour un bilan psychométrique. C'est ainsi que Damien se retrouve catégorisé HPI à l'âge de 4 ans. « *Soulagés* » « *de mettre un mot sur ce qu'il a* », « *confiants sur la suite* » tout en étant très « *pris par leur travail* », M. Descourt et Mme Blanc ne cherchent à donner aucune suite à ce diagnostic, ont « *laissé faire* » et « *continué comme si de rien n'était* » se disant « *tant que ça passe, ça passe.* » Ils se contentent du RASED mis en place par l'école pour seulement quelques mois et ne tentent notamment pas d'obtenir le saut de classe préconisé par la psychologue ayant établi la « précocité » de leur fils, jugeant ce dernier « *trop bébé* », « *pas très très dégourdi sur certains côtés* », trop « *petit* » et pensant que « *cela doit être compliqué administrativement de toute façon à mettre en place* ». Pourtant, Damien continue très régulièrement en primaire de « *refuser de faire* » certaines tâches scolaires, selon Mme Blanc, surtout parce que « *ça le saoule* », n'« *a pas envie de faire des efforts* », « *voit pas l'intérêt de faire certains exercices* »

⁷¹ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit.

ou encore de « *détailler ses raisonnements en mathématiques* », est « *stressé* », « *manque de confiance* » « *à force d'avoir entendu qu'il a un problème* », mais aussi parce qu'à cause de « *problème de psychomotricité* », « *sa main ne peut pas faire ce qu'il a dans la tête* » ce qui le « *décourage* ». Par ailleurs, son « *refus de travailler parfois* » pèse sur ses résultats scolaires (fait qu'il peut « *avoir 20 en maths et la fois d'après 1 parce qu'il avait pas envie de le faire* ») et sur son acquisition de certains savoirs scolaires (et notamment sur son orthographe, parce qu'il méconnaît certaines leçons de français qu'ila n'apprend pas). C'est dès lors seulement lorsque l'enseignante de CM1 « *a tiré la sonnette d'alarme* » en mettant en garde M. Descourt et Mme Blanc sur le fait que leur fils « *ne va jamais y arriver au collège* », va connaître une 6^e « *catastrophique* » s'il continue ainsi que ces derniers décident de se mobiliser. Ils mettent fin au suivi orthophoniste de Damien qui dure depuis deux ans, entamé sur les conseils de leur médecin généraliste, qui « *ne donne rien* ». Se souvenant que la psychologue ayant évalué le QI de leurs fils à l'âge de 4 ans les avait invités à refaire un test d'« *intelligence* » à Damien l'âge de 7 ans parce qu'il serait davantage fiable, ils retournent faire un test de QI, qui confirme le HPI de leur fils, mais pas seulement. Sur les conseils de leur médecin généraliste qui interprète l'évaluation psychométrique, ils font suivre leur fils par un pédopsychiatre et lui font faire des séances d'orthoptie et de psychomotricité. Ils conviennent également avec son institutrice de CM2, qui se montrait déjà « *bienveillante* » envers Damien, que celle-ci lui proposerait des photocopies pour les cours qu'il a du mal à noter et supprimerait certains exercices de ses évaluations. Mme Blanc, de son côté, en plus de reprendre chaque week-end le travail que « *refuse de faire Damien en classe* », tente de « *désamorcer* » le stress de Damien à l'école en lui parlant notamment régulièrement de sa « *précocité* ». Elle décide également d'inscrire son fils l'année scolaire prochaine dans un collège privé « *où les élèves sont bien cadrés* ».

2. Des remédiations de type éducatif difficilement mises en œuvre

Comme l'illustrent déjà certains exemples donnés dans la précédente partie, la relativement faible adhésion des parents situés en bas de la hiérarchie sociale aux logiques éducatives dominantes explique également la peine qu'ils éprouvent face aux problèmes rencontrés par leurs enfants à remettre en cause leur façon de faire, à adopter les mesures particulières conseillées par les enseignants ou les professionnels de l'éducation voire à envisager le type de remédiation promu par les professionnels de l'éducation, à savoir des mesures de type *éducatives*. Mme Hémart insistera à plusieurs reprises pendant son entretien qu'elle a la volonté de faire « *tout ce qu'on lui dit de faire* » « *bête et disciplinée* », mais qu'elle trouve les conseils donnés par les professionnels de l'éducation rencontrés ou qu'elle a elle-même dénichés via ses recherches internet « *impossibles à appliquer* ». Pas seulement en raison des difficultés matérielles qu'elle rencontre à les mettre en œuvre. Elles trouvent aussi ces conseils soit « *inutiles* », soit « *insatisfaisants* » parce que ceux-ci ont peu de sens pour elle. Lorsqu'elle se décide à les suivre, c'est d'ailleurs moins souvent par adhésion, par conviction que ces pratiques sont « *bonnes* » pour son fils que parce qu'« *apparemment il faut faire ainsi* » comme elle le répétera plusieurs fois.

Enquêtrice. *Et vous avez pas spécialement mis en place des conseils, changé des choses suite au diagnostic de précocité ?*

Mme Hémart. *Non, c'est pas possible. C'est trop compliqué. C'est pas des conseils faisables, franchement ! Malheureusement ! Je me suis renseignée comme ça, mais rien ne m'allait. À part le psy. Moi j'ai fait ce côté-là, c'est moi qui l'ai amené tout l'temps, mais en dehors de ça, non. Enquêtrice. Et aux pysys vous leur posez des questions ?*

Mme Hémart. *Non, c'est eux qui posent. Et puis quand j'en pose, t'façon... « Qu'est-ce que je peux faire pour l'école ? » Bah on m'dit « Vous avez déjà essayé de donner à boire à un âne qui a pas soif ! ». Ils ont jamais... malheureusement, ils ont jamais des bonnes réponses. Ils donnent pas de bons conseils.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Tendant à réduire la question de la « réussite » scolaire à une question de quantité de travail, ils interprètent en effet souvent les difficultés de leurs enfants non pas comme résultant de « blocage cognitif », mais comme conséquence d'un manque de travail et donc de volonté, d'envie de travailler, de faire des efforts. Et lorsque les professionnels du monde médico-psychologique qu'ils rencontrent ou les enseignants pointent d'autres explications aux difficultés, ils en déduisent souvent qu'elles ne peuvent être vraiment réglées, mais juste *compensées* par un surcroît de travail de la part des enfants (voire par un traitement médicamenteux).

Mme Hémart. *Le problème c'est que quand on veut pas écrire, on n'écrit pas. Donc le peu qu'on écrit, on fait des fautes partout. Donc il fait des fautes dans tous les mots. [...]*

Enquêtrice. *Il connaît les règles ?*

Mme Hémart. *Il les connaît, mais il les applique pas. Où il a pas envie de s'emmerder à les appliquer. Je pense que c'est plus quelque chose comme ça.*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Logique donc qu'ils soient plus enclins à agir sur les difficultés de leurs enfants *de « l'extérieur »* en oscillant entre faire pression sur eux en les punissant et les faire effectivement davantage travailler, qu'en se tournant vers des mesures *pédagogiques*. Ils vont ainsi rarement se rendre d'eux-mêmes chez des praticiens médico-psychologiques pour autre chose que des diagnostics. Ils voient d'autant moins l'intérêt des suivis médico-psychologiques qu'ils maîtrisent bien moins que les parents fortement diplômés les différentes spécialités médicales et paramédicales et ce qu'elles recouvrent. Par ailleurs, celles-ci peuvent représenter un coût financier qu'ils peuvent parfois difficilement se permettre. Ainsi, après avoir conduit d'elle-même son fils consulter un neuro-pédopsychiatre à l'hôpital ayant lu sur internet qu'un médicament pouvait être prescrit pour ses problèmes d'attention, Mme Hémart a ensuite refusé les suivis proposées par le service hospitalier après l'échec de la prescription du médicament.

Mme Hémart. *Alors le CHU ç'a été jusqu'aux grandes vacances. Parce qu'il a eu son hospitalisation aux grandes vacances. Et avant quelques consultations notamment pour la Ritaline. C'était même que pour ça. Alors à l'hôpital il voulait voir le papa en truc familial, mais euh... J'allais pas lui demander ! Il allait pas dire oui. Donc j'ai dit qu'il voulait pas. De*

toute façon, comme on allait changer de maison, ils allaient avoir chacun leur chambre, ça pouvait les aider. [...]

Mme Hémart. Mais au niveau financier... J'aurais dû faire un test... Parce qu'il aurait eu besoin d'un test pour son attention, ou pour voir je sais plus quoi dans son cerveau. Ça coûte 800 euros ! Bah je peux pas moi, mettre 800 euros dans un test. Et en plus c'est à la seule appréciation d'un bonhomme. Donc ils peuvent dire c'qu'ils veulent ! Contrairement au psy. Bon déjà la psy 60 euros. D'accord. Par mois. 90 euros le premier rendez-vous, ça va, je peux gérer. Mais 800 euros à l'appréciation d'un seul mec ! Donc il va mettre un petit peu ce qu'il ressent. C'est même pas scientifique, c'est même pas prouvé. C'est abstrait. Bah non ! Non, moi je mets pas 800 euros dans... Alors là, la psy elle m'a dit qu'on pouvait être aidé par l'association Paradis. Je sais plus c'qu'elle m'a dit, mais ça pouvait être pris en charge. À la rigueur... Mais y'a un moment, il faut arrêter de prendre les gens pour des portefeuilles !

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Les parents situés en bas de la hiérarchie sociale sont par ailleurs d'autant moins enclins à envisager, accepter ou à croire dans les mesures éducatives préconisées que celles-ci s'inscrivent dans une perspective de long terme et qu'ils sont dans une logique de l'*efficacité*. Ils ont d'ailleurs aussi tendance à vite abandonner les mesures éducatives conseillées par les professionnels médico-psychologiques ou les enseignants pour les difficultés de leurs enfants si elles n'aboutissent pas rapidement sur des résultats. Sachant que le manque d'efficacité immédiate des solutions mises en place par les professionnels de l'éducation accentue souvent leur défiance et leur peu d'implication vis-à-vis de celles-ci.

3. Une faible emprise sur les conditions d'éducation scolaire

De manière cohérente avec leurs schèmes de perception et de représentation, alors même que leurs enfants rencontrent des « difficultés » plus importantes que les autres EIP, ils tentent moins d'obtenir que les autres parents rencontrés des aménagements de leur scolarité. Comme de nombreuses enquêtes statistiques l'ont montré, les stratégies scolaires sont moins fréquentes à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale. Selon l'étude de Christelle Chausseron datant de 2001 par exemple, si 28,7 % des élèves ne sont pas scolarisés dans leur collège public de secteur, c'est le cas de seulement 19,6 % des enfants d'ouvriers ou de 24,6 % des enfants d'employés de service contre 39,2 % des enfants professions intellectuelles supérieures et 49,8 % des enfants de chefs d'entreprises⁷². À l'instar des autres parents d'EIP, les parents peu dotés n'hésitent pourtant pas à changer leurs enfants d'école quand celles dans lesquelles ils sont scolarisés ou rattachés ne les satisfont pas. Mme Hémart, qui a changé plusieurs fois Manu d'école depuis son entrée en maternelle, l'a ainsi notamment enlevé de son école REP à la fin du CP pour le scolariser dans une école privée du centre de Dijon. Elle souhaitait en effet que son fils ne soit plus au contact d'enfants « turbulents », non pas parce que ces derniers perturbaient et ralentissaient l'activité pédagogique, mais parce qu'ils se montraient « violents » avec son fils. Comme l'illustre déjà cet exemple, les parents de « surdoués » peinent toutefois

⁷² Christelle Chausseron, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *op. cit.*

à agir sur les conditions de scolarisation pour des raisons éducatives⁷³. Mme Blanc a quasi systématiquement inscrit ses enfants dans le privé non pas parce qu'ils y recherchaient un « *bon cadre de travail* », mais parce qu'elle a elle-même fait toute sa scolarité dans le privé et souhaite que ses enfants reçoivent une éducation religieuse « *qui apprend le bien et le mal* » et « *se fassent un réseau* ». Mme Garanger s'est tournée aussi vers le privé pour éviter que Léo ne soit scolarisé dans le collège du secteur parce que des clients du restaurant dans lequel elle travaille, enseignants dans ce collège, lui avait dit que c'était un établissement « *délabré* » où la « *situation est quand même complexe !* ». Toutefois, se trompant sur le collège recommandé par le neuropsychiatre suivant son fils à cette époque, elle finit par l'inscrire dans un collège proposant un dispositif pour enfants « *surdoués* » qui, reconnu ZEP, ne semble guère proposer des conditions de travail plus favorables. Mme Pinçon a privilégié le privé plutôt que le lycée public de secteur pour Benjamin, parce que la psychologue ayant diagnostiqué son HPI recommandait d'être attentif à son environnement scolaire mais surtout parce qu'elle était « *vexée* » que le lycée public ait refusé quelques années auparavant sa fille Sophie⁷⁴. Aucune des mères peu diplômées rencontrées ne met en œuvre de stratégies afin que leurs enfants soient scolarisés dans les « *meilleures* » classes des « *meilleurs* » établissements scolaires. M. et Mme Zérouala ne s'inquiètent ainsi pas que leurs filles soient dans une école en RSS même si « *tous les parents s'affolent, disent que le niveau est mauvais* » et qu'ils pensent effectivement « *qu'y'a pas un super niveau* ». Les mères de HPI peu diplômées sont par ailleurs très loin des parents de milieux populaires dont la scolarité a été à ce point courte, chaotique et douloureuse, dont les ressources scolaires sont à ce point faibles et les manières de faire, d'être, de parler, d'écrire, éloignées des attentes scolaires qu'ils se sentent très fortement stigmatisés par les enseignants et dominés dans leur relation avec ces derniers, démunis et peu légitimes sur tout ce qui relève de la scolarité de leurs enfants et craignent de nuire à la scolarité de leurs enfants en se rendant à l'école. Et qui donc préfèrent éviter de le faire, s'en remettant quasi entièrement à l'institution scolaire concernant tout ce qui relève de l'école⁷⁵. Parce qu'elles sont détentrices de quelques ressources culturelles, se consacrent quasi à plein temps à l'éducation de leurs enfants, toutes les mères d'EIP peu dotées rencontrées se sentent en effet autorisées à discuter de façon régulière avec les enseignants de la scolarité de leurs enfants. Employée dans l'école de ses enfants, Mme Hémart s'entretient souvent avec leurs enseignants. Mme Garanger a toujours été parent d'élève, certaines années pour ses trois enfants en même temps. Parce qu'elles se renseignent sur les difficultés rencontrées par leurs enfants, toutes les mères d'EIP peu dotées rencontrées se sentent, plus spécifiquement, autorisées à discuter avec les enseignants des difficultés de leurs enfants et des solutions à mettre en œuvre pour en venir à bout. Comme Mme Hémart, Mme Garanger décrit son fils Léo comme étant depuis sa

⁷³ Et ce contrairement à certains parents issus de milieux populaires enquêtés par Séverine Kakpo qui migrent vers le privé espérant y trouver des pratiques pédagogiques qui leur sont familières. Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op. cit., p. 125-129.

⁷⁴ Sophie n'ayant pas suffisamment de « *bons* » résultats en 4^e, le collège public dans lequel elle était inscrit avait refusé son passage en 3^e générale voulant qu'elle s'oriente vers une voie professionnelle. en désaccord avec cette décision, Mme Pinçon l'inscrit en 3^e dans un collège privé. C'est alors parce qu'elle venait du privé que le lycée public de secteur l'a ensuite refusé pour son entrée en 2^e.

⁷⁵ Daniel Thin, *Quartiers Populaires*, op. cit.

naissance « *agité* », « *bougon* », « *sot* », « *turbulent* ». Dès son entrée à l'école maternelle, ses instituteurs se plaignent de son comportement. Embêtée par les reproches des enseignants, mais aussi fatiguée par l'« *agitation* » et les « *bêtises* » de son fils à la maison, Mme Garanger échange fréquemment avec ses enseignants et consulte, sur leurs conseils, différents pédiatres, psychologues, rencontre la psychologue scolaire, sans toutefois que cela ait un quelconque effet. Alors que Léo a 8 ans et commence le CE2, la directrice de son école primaire chez qui il est souvent puni évoque la possibilité à Mme Garanger qu'il soit « *précoce* ». Trouvant la piste intéressante, Léo ayant démontré depuis petit des « *connaissances étonnantes* » pour son âge, des « *facilités de compréhension* » ou encore une « *vive répartie* », cette dernière décide de lui faire passer un test de QI dans un Centre d'orientation scolaire qui confirme sa « *précocité intellectuelle* ». Elle en informe l'école qui propose de faire immédiatement passer Léo au CM1. Se mettant à fortement se renseigner sur la question de la « *précocité* », Mme Garanger intègre une association, échange avec d'autres parents sur internet et assiste à des conférences, dont une d'Olivier Revol, pédopsychiatre et neuropsychiatre spécialisé dans le HPI, chez qui elle prend ensuite rendez-vous. Après une batterie de tests, ce dernier diagnostique une hyperactivité, des troubles de l'attention, une dyslexie, dysgraphie et dysorthographe chez Léo. Il lui prescrit de la Ritaline, de l'orthophonie et fait une série de recommandations pour les enseignants (notamment, de proposer à Léo les exercices et les contrôles à l'oral) que Mme Garanger transmet aussitôt à l'école. Selon cette dernière, si tous ces conseils ont été suivis ils n'ont toutefois pas eu plus d'effets que les précédentes mesures prises sur les difficultés de son fils. Ainsi, si l'orthophonie permet à Léo de faire quelques progrès d'écriture et de lecture, il continue d'avoir des retards dans son niveau d'écriture et de lecture et de refuser d'écrire. Et si la Ritaline permet d'augmenter sa capacité de concentration, il continue d'« *être agité* », « *de ne pas travailler en classe* » d'« *être capable de se lever en plein milieu de la classe et d'aller faire autre chose* ». Si bien que l'école décide de lui faire recommencer son CM1 après son CE2-CM1. Bien que peu convaincue par cette manœuvre qu'elle attribue surtout au fait que les enseignantes de CM2 de l'école où il est scolarisé refusent de le prendre dans leur classe à la fin de son CE2-CM1, Mme Garanger ne s'oppose pas au redoublement. De la même manière, quelques années plus tard, elle ne s'oppose pas à la décision du collège privé proposant une classe « *adaptée* » pour les EIP où elle a inscrit son fils, de faire redoubler sa 3^e à ce dernier. Elle ne s'oppose pas non plus au refus de ce collège d'admettre Léo dans l'établissement pour sa seconde 3^e face à ses difficultés qui perdurent et ses résultats scolaires qui ne sont pas bons. Lassée de se mobiliser autant pour les difficultés de Léo qui ne semblent jamais se résoudre, Mme Garanger explique comment elle a « *baissé les bras* » cette année-là. Refusant de continuer à payer une école privée, elle inscrit son fils dans un collège public, cesse de chercher à rencontrer les enseignants et d'aider autant son fils dans son travail, si bien que ses notes se dégradent encore. Le conseil de classe autorisant toutefois Léo à poursuivre en seconde générale à la fin de sa seconde 3^e, Mme Garanger se remobilise l'année suivante. Elle crée un dossier à la maison départementale pour les personnes handicapées pour qu'il puisse bénéficier d'une UPI⁷⁶, avoir un ordinateur et des tiers-temps aux examens pour ses difficultés en lecture et écriture au lycée. Mais encore une fois, cela n'a aucun effet sur les difficultés de Léo. Le

⁷⁶ Unité pédagogique d'intégration

lycée décide de faire redoubler sa seconde à Léo. Bien que Mme Garanger ne soit encore une fois pas persuadée de l'utilité de cette décision, elle s'y résout. Elle décide même d'arrêter l'UPI, ne voulant pas « gâcher » l'énergie des enseignants dans un dispositif qui selon elle ne sert à rien puisque Léo refuse de se mettre au travail. Sous la pression de sa mère qui l'enjoint sans cesse soit à faire davantage d'effort, soit de quitter le lycée pour faire autre chose, Léo quitte le système scolaire en cours de l'année de Première. Il commence alors l'année suivante un CAP de cuisine qu'il abandonne avant d'obtenir son diplôme, selon sa mère parce qu'il préférerait gagner de l'argent. Au moment de l'entretien, il est employé en tant que serveur dans un restaurant. Au vu du parcours scolaire de Léo Garanger, on peut supposer que sans la forte mobilisation de sa mère qui chaque année a rencontré ses enseignants pour qu'ils ne se braquent pas devant ses comportements a-scolaires ou acceptent qu'ils fassent ses contrôles à l'oral, etc. sans doute celui-ci ne serait pas allé aussi loin dans sa scolarité. La forte présence des mères d'EIP peu diplômées à l'école, au même titre que leur forte mobilisation dans le travail scolaire de leurs enfants, se révèle avoir un rôle crucial dans la poursuite de leur parcours scolaire malgré leurs grandes difficultés scolaires. Rien d'étonnant à cela, plusieurs études ayant en effet établi que l'environnement social et familial et l'aide dont bénéficie ou peut bénéficier l'élève notamment face à certaines faiblesses scolaires, sont pris en compte par les équipes enseignantes dans leurs décisions éducatives et pour les choix d'orientation⁷⁷. Mais bien que déterminante, force est de constater que l'intervention des mères peu diplômées sur la scène scolaire ne se risque jamais sur le terrain de la prise en charge éducative des enfants (et de leurs difficultés). Dans les familles peu diplômées, les mesures éducatives émanent toujours d'un enseignant ou d'un professionnel du monde médico-psychologique. Si Mme Garanger met beaucoup en avant sa lassitude face aux difficultés de son fils qui ne se résolvent pas et qui l'obligent à passer des moments peu agréables face aux enseignants, il apparaît surtout que, contrairement aux mères situées plutôt du côté du pôle économique des classes moyennes et supérieures, les mères peu diplômées ne se sentent pas autorisées à demander aux enseignants un saut de classe, un aménagement du programme ou de la pédagogie ou un surcroît d'attention. Elles se sentent encore moins autorisées à s'opposer aux décisions des enseignants quand elles estiment celles-ci inutiles ou encore de décider d'interrompre un suivi chez un professionnel médico-psychologique qu'elles jugent inefficace. Comme Sandrine Garcia, nous constatons que contrairement aux parents plus diplômés, elles ne se sentent pas non plus autorisées, à discuter et a fortiori à s'opposer aux verdicts scolaires qui viennent sanctionner ces difficultés⁷⁸.

À l'instar des mères situées du côté du pôle culturel des classes moyennes et supérieures, les mères peu diplômées sont soucieuses de respecter la norme de non-empiètement sur le travail des enseignants ainsi que le jugement de ces derniers à qui elles accordent une grande confiance. Contrairement à ces premières, ce n'est toutefois pas en raison de la similitude de leur habitus ou de leurs idéologies professionnelles et politiques avec les enseignants ou de leur volonté de mettre en place des formes de coopération efficaces avec ces professionnels⁷⁹. Ce

⁷⁷ Joanie Cayouette-Remblière, « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 205, 2014, p. 58-71.

⁷⁸ Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques*, op. cit., p. 168.

⁷⁹ Agnès van Zanten, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures », op. cit., p. 84.

n'est pas non plus faute d'opinions sur les pratiques pédagogiques des enseignants⁸⁰. Les parents peu diplômés interviennent peu sur les conditions d'éducation de leurs enfants à l'école, sur la prise en charge de leur difficulté et sur les sanctions scolaires en effet plutôt parce qu'elles partagent le sentiment de ne pas en avoir les compétences, et, c'est lié, la légitimité. La séparation entre ce que ces mères estiment être la compétence de l'école et de la famille est totale. Ce sentiment trouve d'abord et avant tout une explication dans leurs plus faibles ressources culturelles et de leur moindre familiarité avec les logiques pédagogiques scolaires. Il a toutefois sans aucun doute été renforcé par leurs malentendus avec l'école et les enseignants. Il a sans doute été accentué par le fait qu'elles ont bien conscience de ne pas toujours comprendre les mesures éducatives préconisées par les professionnels de l'école, mais aussi par la manière dont elles peinent à se faire entendre par les enseignants. Mme Hémart raconte ainsi pendant l'entretien comment elle a souvent eu l'impression de n'être pas prise au sérieux par les instituteurs de ces enfants.

Mme Hémart. [...] *Donc le papa il a eu une enfance un peu malheureuse, regrettable, bof, quoi. Et je pense qu'il est perdu ! Je pense qu'on l'a fait un peu trop tôt, quand même, malgré tout. Et en plus on a fait un enfant bizarroïde entre guillemets, un enfant pas comme les autres. Ça rajoute, ça rajoute... Moi je faisais très, très jeune quand j'étais jeune. Donc en fait on me prenait pour sa sœur à l'école ou pour... Donc c'est hyper... Donc aucune crédibilité dans tous les cas ! Mais aucune ! Et ça rajoute. Quand il était en CP, j'étais séparé du papa, c'est « La pauvre fille solitaire avec ses deux gosses ! La cas soc ! » Et en fait, tout ça, ça rajoute. Et ça je sais qu'ils en tiennent compte les maîtres et les maîtresses. Je le sais pertinemment.*

[...]

Mme Hémart. *La maîtresse, là, elle voulait pas entendre parler de précocité. En tout début d'année, je lui ai montré le test. Parce que là, j'avais le papier, donc je me suis dit que j'allais lui montrer. « Je veux pas en entendre parler ! » « Mais il a des difficultés ! » « Oui, mais je veux pas en entendre parler ! » « Bon, bah, vous verrez vous-même ! » Et au final il s'est avéré que ça allait pas aller. Donc elle m'a dit « j'ai essayé de le faire travailler une fois, deux fois, trois fois et puis maintenant il travaille quand il veut ! »*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Comme nous l'avons déjà évoqué, obtenir des aménagements notamment de l'école relève souvent de l'épreuve de force et dépend de la capacité des parents à formuler leurs revendications. Or, les parents peu diplômés parviennent plus difficilement à obtenir ce qu'ils demandent, que les parents plus dotés. Parce que disposant de moins de ressources culturelles, ayant une manière de parler qui s'éloignent davantage des normes scolaires, concevant moins facilement les mécanismes cognitifs à l'origine des difficultés de leurs enfants, ils disposent moins de ressources discursives pour formuler leur demande dans des termes audibles par l'institution scolaire. Mais surtout parce qu'ils se font davantage rabrouer par les enseignants

⁸⁰ Comme le montre Séverine Kakpo, déstabilisés par les nouveaux codes scolaires, nombreux sont les parents issus de milieux populaires à voir « dans la raréfaction des contenus et des dispositifs d'enseignement traditionnels une “simplification” des programmes, un effondrement du niveau des exigences ». Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op. cit., p. 117.

qui les tiennent responsables des difficultés, qu'ils leur disent que ce qui ne va pas c'est leur éducation et donc que c'est celle-ci qui doit changer. Comme les autres parents de classes populaires, en effet, parce que leurs pratiques éducatives et socialisatrices entrent en dissonance avec les pratiques dominantes, c'est-à-dire scolaires (voire parce que leur mode de vie s'éloigne des normes dominantes), il est fréquent qu'ils soient mis en cause par les enseignants, mais aussi les professionnels médico-psychologiques. Preuve que le diagnostic de précocité, pourtant en vogue dans l'institution scolaire, n'abolit pas les jugements scolaires différenciés selon les catégories sociales des familles.

Mme Hémart. [...] *Parce que la psy qui suit Manu cette année m'a dit que c'était de ma faute les problèmes de Manu. Au bout d'un moment, j'ai dit « Très bien. Mais maintenant qu'est-ce qu'on fait ? » Et rien ! Et on est là. « D'accord, je me suis livrée à vous machin. J'ai été plutôt cool. En plus vous me faites chialer d'avant mon gosse, très bien, on pleure, c'est pas grave. C'est d'ma faute ! » C'est quand même... En plus c'est d'ma faute parce que j'ai voulu que son bien. Et puis le psy d'avant, en CE2, elle m'avait dit qu'il avait pas fait le deuil de sa grand-mère. Parce que ma vraie maman est morte quand j'étais toute petite... Parce que je lui ai dit quand il avait 5 ans... Elle m'avait dit « C'est à cause de ça. » Et ça m'avait traumatisé. Et Mme Gilbert, la psy d'internet, celle-là elle est bien de psy. Elle m'a dit que c'est pas ça du tout, que c'est pas ma faute ! Elle m'a dit que je l'avais dit certainement quand je le sentais. Et puis des fois on a besoin de leur dire la vérité parce que si on leur ment on n'est pas bien. Donc là, ça fait du bien.*

Enquêtrice. *Ça fait du bien d'entendre que c'est pas de notre faute ?*

Mme Hémart. *Ah ouais !*

(M. Rodrigues : sans diplôme, agent viticole en CDDI ; Mme Hémart : BEP, Animatrice périscolaire et employée en cantine scolaire, Manu Rodrigues : 10 ans, CM2, Catégorisée HPI en grande section à 6 ans ; Ambre Rodrigues : 6 ans, Grande section de maternelle)

Pourquoi les parents peu diplômés se sentiraient-ils autorisés de demander et iraient-ils demander des mesures à l'école s'ils ont lors de fortes chances que cela « se retourne contre eux », que l'échange se transforme en un moment désagréable où ils sont mis au banc des accusés ? La légitimité des enseignants et praticiens médico-psychologiques apparaît en effet suffisamment s'imposer à eux pour qu'ils accordent beaucoup de crédit aux critiques dont ils font l'objet et se sentent en faute. À aucun moment de l'entretien Mme Hémart ne semble ainsi contester le fait qu'elle est à l'origine les difficultés de son fils. Elle se contente d'exprimer la douleur que cela engendre d'être ainsi mise en cause alors qu'elle a toujours voulu bien faire et pensait bien faire. Douleur qui vient s'ajouter à son désarroi face aux injonctions aux changements dont elle fait l'objet qu'elle ne comprend pas toujours et qui ne permettent pas aux difficultés de Manu d'être réglées. Ce qui lui donne le sentiment d'être critiquée sans être réellement aidée, d'être « *laissée comme ça* », à « *se débrouiller seule* », alors qu'elle attend des enseignants qu'ils lui donnent des solutions efficaces.

Compte tenu de la faible intervention des parents peu diplômés sur les décisions éducatives, on comprend que, contrairement aux parents plus diplômés, ils ne mobilisent jamais la catégorisation de HPI de leurs enfants pour demander de leur propre initiative divers

aménagements scolaires. Ils ne sont jamais à l'origine la catégorisation de « précocité »⁸¹. À la suite de la catégorisation d'un de leurs enfants, ils ne vont pas non plus systématiquement chercher à vérifier si leurs autres enfants sont aussi EIP. Ils n'interprètent et ne réinterprètent pas comme les parents techniciens ou technocrates le moindre trait de leurs enfants ou événement de leur vie sous l'angle du HPI. Parce que, du fait de leurs moindres ressources culturelles, ils s'informent moins sur la question de la « précocité ». Mais surtout parce qu'ils cherchent visiblement moins à (se) prouver que leurs enfants détiennent ce HPI qui rend vulnérables et requiert une prise en charge particulière. Ainsi, si pendant l'entretien Mme Gréaux (cadre, titulaire d'un bac +5) ne cesse de chercher à apporter la preuve de l'« ennui » d'Adeline à l'école pour justifier sa demande de saut de classe, Mme Hémart n'évoquera quant à elle qu'une seule fois la possibilité que cela soit parce que Manu s'« ennue » en classe face à un programme scolaire trop facile et trop répétitif qu'il refuse de travailler à l'école. Si l'on ajoute à tout cela le fait que, dans les familles peu diplômées, la catégorisation de HPI n'est jamais survenue comme ailleurs pour des « difficultés » de « faible gravité » dédramatisées par les enseignants et spécialistes médico-psychologiques ou n'ayant encore eu aucune conséquence sur leur scolarité, voire en anticipation de « difficultés » qui ne se sont pas encore manifestées et que les aménagements scolaires mis en place suite à cette catégorisation constituent rarement des « privilèges », on peut conclure que la catégorisation de HPI y perd totalement son caractère stratégique pour les parents qu'elle peut avoir dans les autres familles. Dans ces familles en effet, cette dernière n'est pas volontairement mobilisée par les parents pour obtenir ce qui représente potentiellement des atouts pour la scolarité de leurs enfants (comme un saut de classe, un enrichissement du programme ou l'admission dans une classe scolairement et donc socialement sélective, voire plus « modestement » pour s'opposer à des sanctions scolaires négatives comme une décision de redoublement) comme c'est souvent le cas dans les familles plutôt situées du côté du pôle économique des classes moyennes et supérieures. Mais elle ne leur sert même pas pour mettre en place des mesures éducatives pour les difficultés de leurs enfants comme c'est souvent le cas dans les familles plutôt situées du côté du pôle culturel des classes moyennes et supérieures. Le fait que le diagnostic de HPI perd de son pouvoir de ressource à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale offre alors une nouvelle illustration de la baisse de la fréquence des stratégies scolaires parentales lorsque l'on passe des classes favorisées aux classes populaires.

Demandée systématiquement par l'école en lien avec des difficultés de comportement et avec les apprentissages scolaires déjà sanctionnés scolairement, la catégorisation de HPI débouche davantage dans les familles peu dotées sur la mise en place, à l'initiative de l'école ou de professionnels médico-psychologiques, de mesures de remédiation ou de compensation pour des difficultés voire sur l'admission dans des classes spécialisées pour enfants « difficiles ». Différents types de classe estampillés pour EIP ont vu le jour à la suite de la démocratisation et popularisation notamment dans le système scolaire de la figure du HPI. Celles fréquentées par les enfants issus de milieux populaires s'apparentent davantage à des lieux de relégation que

⁸¹ Wilfried Lignier constatait déjà dans sa recherche de thèse que moins les capitaux des parents sont importants, plus le HPI est établi par un psychologue scolaire.

Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique*, op. cit., p. 253-254.

celles fréquentées par les enfants de milieux favorisés. Si la catégorisation de HPI a pu survenir dans les familles, c'est plutôt parce qu'elle permet au système scolaire, au même titre que d'autres catégorisations médico-psychologiques (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, trouble de l'attention, trouble d'hyperactivité, etc.) (desquels elle s'accompagne d'ailleurs souvent dans les familles populaires), de *psychologiser*, de *médicaliser* et donc d'*externaliser* hors de l'école et de la relation pédagogique les causes des difficultés rencontrées par certains enfants. Voire de renforcer sa mise en cause de la responsabilité de l'élève et de sa famille dans ces difficultés, et son ingérence dans l'éducation de familiale. C'est aussi et peut-être surtout pour l'*opportunité* qu'elle constitue, en *personnalisant* les difficultés, d'externaliser la prise en charge (à des remédiations médico-psychologiques) de celles-ci, voire, dans certains cas, de sortir de la classe, du cursus classique, ne serait-ce que pour un temps, l'élève qui perturbe la relation pédagogique ordinaire et aggrave des conditions de travail déjà très dégradées et l'épuisement des enseignants⁸². La catégorisation de HPI offre ainsi un nouveau témoignage de la difficulté du système scolaire à proposer d'autres solutions aux difficultés rencontrées par certains qu'une externalisation de leur prise en charge. Elle offre une nouvelle illustration de la psychologisation et médicalisation déjà très ancienne des difficultés rencontrées par certains élèves, surtout quand ils sont de milieux populaires⁸³, de la manière dont les enfants de milieux populaires risquent fortement d'apparaître au sein de l'école comme affectés d'une pathologie parce qu'ils n'ont pas dans leur espace familial incorporé les dispositions contrairement à d'autres, et de la construction en « déviance psychologique » ce qui est en réalité des désajustements vis-à-vis des attentes scolaires, des écarts à la norme et des effets de conditions de vie. Mais aussi des conséquences très concrètes que cela a sur la scolarité et donc le destin social des enfants de milieux populaires et du mécanisme de domination des classes populaires que cela constitue. Si les familles des classes populaires ne sont pas les seules à être concernées par les conseils donnés par les enseignants de consulter un psychologue pour un bilan psychométrique, pour une catégorisation de HPI ou pour des prises en charge médico-psychologiques de leurs difficultés, force est toutefois de constater que dans ces familles le recours au psychologique et au médical est beaucoup moins libre et choisi et davantage subi qu'ailleurs. Mais surtout qu'il entraîne une stigmatisation et une relégation que l'on n'observe pas ou peu dans les autres familles qui ont davantage les moyens d'y résister ou de les anticiper, quand ce n'est pas l'institution scolaire qui anticipe leurs réactions.

Comme certains sociologues l'ont souligné, cette médicalisation et psychologisation par l'école des problèmes rencontrés par certains élèves atteste de son délaissement de la question des apprentissages et du traitement des difficultés d'enfants qui, parce qu'ils connaissent hors l'école des processus de socialisation qui ne leur permettent pas d'acquérir les techniques ou des manières de penser, d'agir et d'être indispensables à la scolarisation ont en réalité plus besoin de temps et d'attention que d'autres pour les acquérir à l'école⁸⁴. Si l'on ajoute à cette

⁸² Sandrine Garcia, « Chapitre 7. Des enseignants partiellement désarmés », in Sandrine Garcia, *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* La Découverte, 2013, p. 257-290.

⁸³ Francine Muel-Dreyfus, « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.

⁸⁴ Jean-Claude Croizet et Mathias Millet, *L'école des incapables ?*, *op. cit.*

externalisation par l'école des difficultés des enfants « surdoués » d'origine populaire, les difficultés de leurs parents à peser sur les décisions éducatives les concernant et leur absence de stratégie scolaire, on peut alors conclure que les EIP d'origine populaire connaissent des conditions de scolarisation qui sont non seulement moins *favorables* que les EIP d'origine favorisée, mais qui n'apportent pas de réponses satisfaisantes à leurs problèmes scolaires et ne leur permettent donc pas de combler l'écart avec ces derniers.

Conclusion

L'obtention de scores élevés à un test d'« intelligence » d'enfants issus de milieux populaires peut se comprendre à l'aune de la forte mobilisation de leurs parents, et surtout de leur mère, qui, par souci d'être et de passer pour des familles « respectables », proposent des activités éducatives qu'elles savent plébiscitées par les professionnels de l'éducation à leurs enfants et participent activement à leur travail scolaire. Cette mobilisation éducative intensive parentale et surtout maternelle est ainsi d'autant plus efficace que les ressources culturelles des mères peu diplômées sont très loin d'être minimales malgré un niveau de diplôme plus faible que les autres mères d'EIP. Notre enquête confirme ainsi que les catégories populaires ne sont pas imperméables à toute évolution éducative et peuvent adopter certaines pratiques socialisatrices ou visions du monde scolaires quand elles présentent certaines caractéristiques sociales. Comme le fait remarquer Séverine Kakpo, lorsque l'on ne prend pas pour objet la compréhension de la moindre « réussite » scolaire des enfants de milieux populaires, que l'on ne cherche pas à rendre justice aux dominés en montrant que leurs pratiques ont leur logique propre comme de nombreuses recherches portant sur les classes populaires, on peut ainsi saisir les (quelques) atouts dont disposent *certaines* familles populaires, parmi les plus dotées d'entre elles, face à la compétition scolaire⁸⁵.

Notre enquête montre aussi que les parents peu dotés d'EIP, tout parents de HPI qu'ils sont, restent toutefois majoritairement dans des logiques populaires qui entrent en dissonances avec les logiques scolaires. Ce petit capital culturel et cette quête de « respectabilité » qui les rendent réceptifs aux discours tenus par ceux qui sont considérés comme des experts de l'éducation (praticiens médico-psychologiques, enseignants, etc.) ne sont pas suffisants pour leur permettre de convertir *totalemment* leurs représentations et donc leurs pratiques socialisatrices au mode d'éducation dominant, celui que l'on retrouve dans les catégories favorisées et à l'école. Si ces familles sont soucieuses de faire ce qui est demandé officiellement par l'école ou les professionnels du soin, elles peinent en effet souvent effectivement à le faire (et donc a fortiori à faire ce qui n'est pas explicité). Ayant notamment du mal à concevoir qu'elles puissent avoir une emprise au-delà de ce que font sur le moment leurs enfants, sur ce qu'ils sont et deviennent et donc sur leurs dispositions, elles ont ainsi, de manière générale, des difficultés à mettre en œuvre des stratégies éducatives c'est-à-dire à être dans un mode d'éducation visant volontairement, consciemment et rationnellement à susciter certaines dispositions scolairement prérequisées et socialement valorisées chez les enfants. Ces formes de résistances aux logiques socialisatrices et éducatives dominantes, plutôt involontaires, voire non conscientes,

⁸⁵ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, op. cit., p. 117.

puisqu'elles ne traduisent ni une hostilité à tout changement ni un repli sur soi, témoignent des limites du modèle souvent évoquées par les sociologues de la famille de diffusion verticale des valeurs éducatives du haut vers le bas de la société.

Bien que les familles d'EIP peu diplômées se distinguent des familles les plus précaires et vulnérables, on retrouve ainsi chez elles de nombreuses logiques et pratiques éducatives et socialisatrices typiques des classes populaires et depuis longtemps identifiées par certains sociologues comme expliquant la moindre « réussite » des enfants d'origine sociale modeste face à une institution scolaire qui établit des classements scolaire et social à partir de logiques socialement situées. Ces familles exercent ainsi un surencadrement du travail scolaire de leurs enfants, et mettent en œuvre avec eux un mode d'autorité extérieure et dans l'instant qui ne permet pas à ces derniers de constituer des dispositions à l'autocontrainte. N'ayant pas développé des appétences et, c'est lié, des compétences suffisantes pour les *formes les plus cultivées* de la culture, peinant à concevoir que l'on puisse *apprendre en s'amusant et s'amuser à apprendre*, tout en adhérant à une vision hédoniste de l'enfance et du moment des loisirs, ces familles n'étendent pas le contrôle étroit qu'elles exercent sur leurs enfants au moment des loisirs et ne *pédagogisent* pas l'ensemble du quotidien de leurs enfants comme les familles plus diplômées. Elles sont, de fait, moins susceptibles que les familles plus diplômées, de générer chez leurs enfants cet autre réquisit scolaire important qu'est le goût pour le travail scolaire, l'apprentissage et les activités culturelles ainsi que de leur transmettre des compétences et connaissances scolairement et socialement valorisées. Désorientées par les évolutions du curriculum scolaire, elles éprouvent par ailleurs parfois des difficultés à aider leurs enfants dans l'acquisition des apprentissages scolaires, voire peuvent engendrer certains rapports aux apprentissages « défaillants » chez eux. Moins familières des logiques pédagogiques scolaires, elles ont d'autre part moins de chances que les familles plus dotées de repérer les difficultés de leurs enfants face aux apprentissages et prérequis scolaires ainsi qu'à penser et à mettre en œuvre des mesures éducatives qui aient des effets tangibles sur ces dernières. Face aux difficultés de leurs enfants elles n'ont également pas suffisamment de ressources propres pour s'opposer aux verdicts scolaires et notamment à des orientations vers le médico-psychologique imposées par l'école. Elles sont de manière plus générale moins à même de peser sur les conditions de scolarisation de leurs enfants et à mettre en œuvre des stratégies scolaires.

On comprend donc que l'on observe, comme Wilfried Lignier, que les rares EIP considérés comme en grandes difficultés scolaires sont souvent d'origine populaire. Mais également que les « surdoués » d'origine populaire ont plus que ceux d'origine favorisée été catégorisés HPI en ayant obtenu de faibles scores à certaines épreuves du test d'« intelligence ». On peut même se demander, sans être toutefois en mesure de le vérifier empiriquement, si les EIP d'origine populaire devaient à nouveau passer un test de QI en grandissant, s'ils ne risqueraient pas davantage que les enfants d'origine favorisée que leur « précocité » ne soit pas confirmée en ne parvenant plus à obtenir un haut score de QI. Ou, pour le dire autrement, s'il y a moins d'EIP d'origine populaire catégorisés HPI à l'adolescence que pendant l'enfance, comme c'est le cas de tous les enfants d'origine populaire que nous avons enquêté. En effet, au fur et à mesure que les enfants d'origine sociale modeste avancent dans leur scolarité, les dispositions prérequisées à l'école qui leur font défaut et leurs rapports aux apprentissages « défaillants » risquent de plus en plus de leur poser des problèmes dans leur acquisition des connaissances et compétences scolaires. Leurs mères risquent de plus en plus d'être désarmées devant les compétences et

connaissances enseignées à l'école et les exercices et pédagogies scolaires, et donc de rencontrer des difficultés à faire en sorte qu'ils assimilent les apprentissages scolaires par un encadrement étroit de leur travail scolaire et des pratiques de surscolarisation. Marie Gouyon constate que l'aide aux devoirs a d'autant moins de chances de se poursuivre tard dans la scolarité que les parents sont peu diplômés⁸⁶. Si les parents les moins diplômés tendent à décrocher progressivement ce n'est bien sûr pas en raison d'un désintérêt grandissant pour la question scolaire, mais en raison d'une moindre maîtrise des savoirs en jeu⁸⁷. Enfin, en grandissant, les enfants étant en mesure d'exprimer des goûts en matière de loisirs de plus en plus affirmés, leurs mères soucieuses de laisser leurs enfants « en profiter » en faisant « ce qui les éclate » ont par ailleurs moins de probabilité de leur proposer des jeux éducatifs valorisés par les professionnels de l'éducation. On peut donc légitimement émettre l'hypothèse qu'en grandissant les enfants d'origine populaire ont de moins en moins de probabilité que les enfants d'origine favorisée de développer des compétences et des connaissances « hors normes » pour leur âge. Comme l'atteste le cas de Léo Garanger, ils sont en tout cas de plus en plus considérés comme en « échec » scolaire.

Les caractéristiques des familles de HPI décrites dans ce chapitre n'éclairent pas uniquement la faible probabilité pour les enfants d'origine populaire d'obtenir un score de QI élevé. Elles éclairent aussi la faible probabilité pour les enfants d'origine populaire de se retrouver chez un psychologue pour un test d'« intelligence ». Les familles populaires ne mobilisent pas comme d'autres la catégorisation de HPI comme une stratégie scolaire. Dans leur cas, cette catégorie sert surtout pour l'école à l'externalisation des difficultés rencontrées par leurs enfants, suffisamment importantes pour menacer le déroulement des cours. Leurs obstacles à se conformer au mode scolaire dominant trouvent ainsi une illustration dans les conditions sociales ayant permis à la catégorisation de HPI de survenir dans leur famille et dans les effets qu'elle a sur le destin social, et surtout scolaire de leurs enfants. Elle trouve aussi une illustration dans la grande fatigue que les mères peu diplômées ne cessent d'exprimer pendant l'entretien. Lassitude devant les difficultés rencontrées par leurs enfants qui ne se résolvent pas et viennent s'ajouter à celles qu'elles rencontrent par ailleurs. Fatigue d'être sans cesse mis en cause par les enseignants alors qu'elles faisaient tout pour suivre les recommandations des professionnels de l'éducation. Lassitude de ne pas peser sur les décisions éducatives concernant ses enfants et de subir des décisions dont elles contestent parfois le bien-fondé. Fatigue devant des conseils éducatifs qui sont parfois matériellement très lourds à mettre en œuvre et qu'elles ne comprennent pas toujours, leur donnant le sentiment qu'on les laisse se débrouiller avec des conseils inutiles. Lassitude que leurs mobilisations éducatives très chronophages et psychologiquement prenantes ne leur permettent pas de garantir la « réussite » scolaire de leurs enfants. Fatigue qui fait que toutes ont eu des moments où elles ont « baissé les bras », ce qui n'a pas arrangé le sort de leurs enfants qui tiennent à l'école essentiellement grâce à leur intense investissement éducatif.

⁸⁶ Marie Gouyon, « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *op. cit.*

⁸⁷ Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison*, *op. cit.* p. 2-3.

Conclusion troisième partie de thèse

Cette troisième et dernière partie de thèse a été l'occasion de mesurer à quel point la catégorisation de HPI ne prend pas la même consistance dans les familles selon leurs caractéristiques sociales. Dans les familles en ascension sociale ou issue du pôle économique de l'espace social, cette catégorisation est précocement survenue à l'initiative des parents qui, interprétant et réinterprétant a posteriori *chaque* trait de leurs enfants et événement de leur vie sous l'angle du HPI, cherchent à tout prix à donner des suites à ce diagnostic dans l'éducation de leurs enfants notamment à l'école. Les parents investissent très fortement la catégorisation de HPI parce que le discours fréquemment tenu sur les EIP selon lequel ces derniers risquent de ne pas exploiter leurs « capacités intellectuelles supérieures » s'ils ne sont suffisamment stimulés fait *particulièrement* écho à leur volonté que leurs enfants soient les premiers à l'école, comme en dehors, pour atteindre les meilleures positions sociales. Ils investissent très fortement la catégorisation de « précocité intellectuelle » parce qu'elle légitime la manière dont ils vont *volontairement* et *consciemment* chercher à *rentabiliser en permanence* le temps et les activités de leurs enfants afin qu'ils « exploitent leurs capacités intellectuelles hors normes » et acquièrent des dispositions à être les « meilleurs ». Elle leur permet de renforcer le désir d'être le ou la premier(e), l'habitude de se dépasser, le goût de la *performance*, les dispositions à la *super productivité* et au *leadership* qu'ils cherchent à transmettre à leurs enfants en signifiant à ces derniers qu'ils sont « plus intelligents que les autres » et ont « un besoin supérieur d'être confrontés à des connaissances et activités culturelles et intellectuelles difficiles ». Mais surtout, en leur offrant l'opportunité d'obtenir un saut de classe ou un enrichissement du programme scolaire pour leurs enfants, cette catégorisation leur permet d'accroître les atouts de leurs enfants dans leur scolarité. Dans les familles établies du pôle culturel de l'espace social, les parents, très attachés aux valeurs d'égalité, éprouvent souvent, à l'opposé, un fort malaise vis-à-vis de la catégorisation de HPI. Ils adhèrent rarement à des associations pour EIP, s'informent modérément sur la question, évoquent peu le sujet avec leurs enfants et ne cherchent pas à certifier le HPI de tous leurs enfants. Un diagnostic d'EIP a pu malgré tout survenir dans leur famille, parce qu'il leur a été préconisé par un enseignant ou un professionnel médico-psychologique. Ils reconnaissent leurs enfants dans cette figure de l'enfant plus « vulnérable » et tiennent compte des conseils que les spécialistes qu'ils ont vus en marge de cette catégorisation parce qu'ils estiment ou craignent que leurs enfants rencontrent des « difficultés » qui menacent leur scolarité, et, notamment à travers cela, leur acquisition d'un fort *habitus cultivé*. Enfin, dans les familles populaires, lorsqu'un test de QI a eu lieu c'est à l'initiative de l'école. C'est en raison de l'opportunité qu'offre la psychologie, pour le système scolaire, d'externaliser les causes et prises en charge des difficultés rencontrées par les enfants en classe. Les difficultés que rencontrent les EIP d'origine modeste pèsent en effet davantage sur la relation pédagogique que celles rencontrées par les EIP issus de familles plus dotées en raison des obstacles rencontrés par leurs parents à se conformer au mode scolaire malgré leur volonté de suivre les recommandations des professionnels de l'éducation. La catégorie de HPI fonctionne ainsi plutôt comme une *stratégie éducative* visant à conférer des privilèges aux enfants face au *jeu de la compétition scolaire et sociale* dans les familles membres de la (petite) bourgeoisie économique, et comme un levier pour améliorer le rapport à la culture et aux

apprentissages des enfants dans les familles membres de la (petite) bourgeoisie culturelle, tandis qu'elle perd de son pouvoir de ressource dans les classes populaires. Si elle permet d'améliorer les scolarités des enfants déjà « brillantes » dans le haut de l'espace social, elle ne permet en revanche pas d'infléchir les scolarités « compliquées » des enfants des familles populaires. En raison du profil de leurs enfants, le HPI est synonyme de « facultés intellectuelles supérieures » qui nécessite une vigilance parentale pour être pleinement exploitées pour les familles du haut de l'espace social tandis qu'il est plutôt synonyme de difficultés qui ne permettent pas à l'enfant de « réussir » à l'école malgré des « capacités » dans le bas de l'espace social. Vécu plutôt comme une « chance » dans les catégories supérieures, le HPI représente plutôt une « calamité » dans les catégories populaires pour les parents comme pour les enfants.

La figure de l'EIP véhiculée par les militants des associations et, grâce à la mobilisation de ces associations, dans les médias en France¹ est ainsi plus proche des préoccupations et des schèmes de perceptions, d'appréciation et d'actions des parents techniciens et technocrates. Ce qui est logique, les techniciens et technocrates intégrant beaucoup plus facilement ces associations. Ces observations sur les appropriations différenciées de la catégorie de HPI permettent ainsi de constater, au passage, que l'image de l'EIP qui s'impose aujourd'hui découle plutôt de la confrontation des logiques des fractions dominante des classes dominantes à la logique scolaire. Elles permettent donc aussi de constater que les analyses de Wilfried Lignier montrant comment la psychologie clinique peut fonctionner comme une source légitime de singularisation dans les secteurs les plus indifférenciés de l'école et comme une ressource pour obtenir des privilèges sont davantage valables pour certaines familles d'EIP, les familles en ascension sociale du pôle économique de l'espace social. Ce qui tient au fait qu'il a mené son enquête auprès de parents membres d'une association pour EIP. Cette thèse approfondit ainsi les analyses du sociologue sur les appropriations différenciées du diagnostic d'EIP. Dans sa thèse de doctorat, Wilfried Lignier montrait déjà que certaines familles investissent plus ou moins fortement et différemment la scolarisation de leurs enfants dans une classe d'EIP. Il montrait encore que « quand l'enfant est à l'aise à l'école [...] sa précocité n'est, en quelque sorte, qu'un *plus*, les parents se l'approprient sagement, sans en parler trop, sans prendre de risque excessif, c'est-à-dire notamment en s'efforçant de ne pas brusquer un ordre scolaire ordinaire qui globalement leur convient. A l'inverse, quand la scolarité de l'enfant est insatisfaisante à divers égards [...] les parents sont davantage tentés de s'approprier le diagnostic de façon plus approfondie et plus radicale ; la réalité psychologique positive du test est susceptible d'être opposée, avec une force qui dépend de l'importance des capitaux à dispositions, à la réalité scolaire, que ce soit virtuellement (par exemple, les parents peuvent se dire que l'enfant n'est pas qu'un élève en difficulté relative, puisqu'il est précoce) ou effectivement (par exemple, les parents peuvent opter pour une scolarité alternative, réservée aux enfants précoces).² » Cette thèse approfondit ainsi les analyses de Wilfried Lignier en montrant aussi que la surreprésentation des garçons dans la population des HPI ne tient pas seulement au fait que les parents sont plus à même de déclarer leurs garçons que leurs filles comme titulaires d'une « intelligence » hors norme³. Nous

¹ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. op. cit.*, p. 19-81.

² Wilfried Lignier, *Une noblesse psychologique*, *op. cit.*, p. 263.

³ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. op. cit.*, p. 170-185.

avons en effet également constaté dans cette troisième partie que cette surreprésentation s'explique aussi par le fait que la catégorisation d'EIP survient souvent en lien avec des « difficultés » rencontrées par les enfants qui concernent plutôt des garçons, puisque découlant (en partie) des spécificités de la socialisation de genre. Constat qui est valable surtout pour les familles appartenant au bas de l'espace social ainsi qu'au pôle culturel du haut de l'espace social, où la catégorisation de HPI est plus étroitement liée aux « problèmes » rencontrés par les enfants. C'est dans ces familles que la catégorisation de « précocité intellectuelle » concerne d'abord et avant tout des garçons.

Ces appropriations différenciées de la catégorisation du HPI découlent, tout en témoignant, des modes de socialisation différents à l'œuvre dans les familles de « surdoués ». Cette troisième et dernière partie de thèse nous a surtout permis de constater que bien que ces dernières mettent en œuvre des pratiques éducatives et des processus socialisateurs similaires qui les distinguent des autres familles, elles sont néanmoins loin de former un ensemble totalement homogène. Selon leurs caractéristiques sociales, elles ne vont pas mettre en œuvre absolument tous les processus socialisateurs et pratiques éducatives détaillés dans la deuxième partie de thèse ou les mettre en œuvre avec la même intensité et selon les mêmes modalités. Tous les parents d'EIP exercent une forte *emprise* sur leurs enfants, qui leur permettent de les plonger dans un *bain culturel particulièrement stimulant*. Dans les familles en ascension sociale du pôle économique de l'espace social, les parents exercent plutôt un *contrôle direct et systématique* sur chaque aspect de la vie de leurs enfants afin d'en faire un moment favorable à leur domination du jeu de la compétition scolaire et sociale. Dans les familles établies du pôle culturel de l'espace social, les parents cherchent à se distinguer d'un tel contrôle, incompatible à leurs yeux avec leur *rapport* à la culture comme source d'épanouissement et sa transmission à leurs enfants. Chez eux, l'emprise sur les enfants se fait plus indirecte puisqu'elle passe surtout par la transmission de dispositions envers la culture qu'ils puissent être et devenir des *êtres cultivés* dotés d'un fort sens critique, d'une importante autonomie intellectuelle et ouverture culturelle. Enfin, dans les familles populaires, les parents sont fortement *derrière* le travail scolaire de leurs enfants, convaincus que la « réussite » scolaire ne passe que par une grande quantité de travail. En revanche, ils n'étendent cette emprise ni au domaine des loisirs qu'ils conçoivent d'abord comme un moment de relâche éducative ni aux dispositions de leurs enfants, qu'ils estiment hors de leur champ d'influence. De la même façon qu'il n'y a pas une, mais plusieurs manières de se retrouver dans un cabinet de psychologues pour passer un test de QI, il n'y a donc pas une, mais plusieurs manières d'acquérir des compétences et connaissances « hors-normes » permettant d'obtenir un score très élevé à ces tests. Il n'y a pas un, mais plusieurs modèles de socialisation favorables à l'« excellence » *culturelle et intellectuelle*. En lien avec ceci, il n'y a enfin pas une, mais plusieurs manières d'être un enfant « surdoué ». À l'opposé de l'image que véhiculent les médias des EIP comme constituant une catégorie d'enfants « à part », nous constatons que selon le mode de socialisation dans lequel ils ont grandi, et donc selon leur origine sociale, ils ne témoignent ni des mêmes compétences et connaissances, ni des mêmes dispositions. Ils ne rencontrent également pas les mêmes « difficultés » et n'ont pas le même parcours scolaire. Les EIP issus de familles technocrates ou techniciens se distinguent par leur esprit de compétition qui les paralyse parfois à l'école, tandis que les enfants issus de familles médiatrices ou intellectuelles se caractérisent plutôt par leur

goût pour la connaissance, les activités intellectuelles et culturelles et par une attitude dilettante vis-à-vis de l'école qui les conduit à ne pas toujours s'investir suffisamment en classe et dans le travail scolaire au goût de leurs parents et de l'école. Si les EIP issus des classes moyennes et favorisées rencontrent des « difficultés » qui ne mettent pas en péril leur « réussite » scolaire, ce n'est pas le cas pour les enfants d'origine populaire qui peinent davantage que les autres à faire preuve des comportements attendus en classe n'ayant pas hérité des mêmes prérequis scolaires (dont une forte disposition à l'auto-contrainte) dans le cadre de leur socialisation familiale.

Les EIP présentent des caractéristiques différentes selon leur origine sociale comme tous les autres enfants. Parce que leurs parents mettent en œuvre des modes de socialisation différents selon leur position dans l'espace social comme toutes les autres familles. Cette thèse montre que les familles de HPI n'échappent pas aux logiques sociologiques classiques. Si ces dernières se distinguent des autres familles en général, et des autres familles aux caractéristiques proches des leurs, en même temps on retrouve chez elles, de façon souvent exacerbée, des caractéristiques que l'on retrouve dans les familles aux caractéristiques sociales similaires. Cette recherche confirme ainsi les liens entre (certaines) caractéristiques sociales et mode de socialisation. Elle confirme également les très nombreux travaux ayant montré que les modes de socialisation varient selon la trajectoire sociale, le parcours scolaire et professionnel des parents, et ce parce que ces derniers n'ont pas hérité de ceux-ci les mêmes visions du monde, et plus précisément, les mêmes représentations de leur « rôle » de parent, de ce qu'est la « réussite » ou le « bonheur », l'« épanouissement », du système scolaire, etc. Elle confirme aussi les choix et méthodes éducatives que l'on attribue aux uns et aux autres « qui reflètent le volume et le type de ressources dont ils disposent ainsi que les valeurs et les compétences de leurs membres en lien avec leur position sociale mais aussi avec la nature de leur activité professionnelle⁴ » : la logique compétitrice et le contrôle strict de l'environnement des enfants des familles techniciennes ou technocrates, l'emprise plus indirecte sur les enfants au travers du façonnement de leurs dispositions culturelles des familles intellectuelles ou médiatrices, le souci de respecter les normes éducatives dominantes et la difficulté de s'y conformer tant celles-ci reposent sur des logiques socialisatrices différentes de celles héritées des familles des couches supérieures des classes populaires⁵. Elle confirme encore de la pertinence des oppositions réalisées par Pierre Bourdieu dans *La Distinction*⁶ entre les classes populaires et les classes supérieures et, à l'intérieur de ces dernières, entre les fractions culturelles et les fractions économiques. Elle confirme la pertinence des distinctions entre volumes de capitaux détenus et leur composition (capital culturel versus capital économique).

Enfin, précisons pour terminer que si nous avons distingué dans cette troisième partie trois sous-modes de socialisation bien étanches, dans la réalité, on observe plutôt une continuité dans les pratiques et processus socialisateurs à l'œuvre dans les familles d'EIP. Plusieurs

⁴ Agnès van Zanten, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? », *op. cit.* p. 9.

⁵ Marie-Clémence Le Pape et Marie Plessz, « C'est l'heure du petit-déjeuner ? », *op. cit.*

⁶ Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Edition de Minuit, 1979.

familles enquêtées se situent entre les trois sous-modes de socialisation que nous avons opposés, et en accumulent ou alternent les caractéristiques. C'est le cas notamment des familles Martin-Dumont et Vettard qui présentent des caractéristiques des familles de la (petite) bourgeoisie culturelle et des familles de la (petite) bourgeoisie économique. En effet, si Mme Dumont enseigne à l'université, M. Martin et Mme Dumont possèdent tous deux des doctorats dans des filières de sciences « dures », en Génie civil pour Mme Dumont et en Mécanique pour M. Martin. Et si Mme Vettard est enseignante, elle a obtenu une licence en sciences naturelles et son mari est ingénieur. Logique donc que l'on retrouve dans ces familles à la fois du mode de socialisation typique des familles intellectuelles ou médiatrices et du mode de socialisation typique des familles technocrates et intellectuels. M. Martin et Mme Dumont, par exemple, réalisent un accompagnement à la scolarité et entretiennent un rapport à la culture typiques des familles situées du côté du pôle culturel de l'espace social tout en partageant la définition d'« excellence » comme synonyme de domination du jeu de la compétition scolaire et social et l'attrait pour la catégorisation de HPI des parents techniciens et technocrates. Aspirant à ce que leurs deux fils soient les premiers partout, tout le temps, M. et Mme Vettard proposent à leurs enfants des activités culturelles scolairement rentables comme dans le premier idéal type, mais pas uniquement, faisant assez *naturellement* des sorties culturelles pour occuper leur temps libre comme dans le deuxième idéal type. Au sein du couple parental, père et mère peuvent ainsi tous deux mettre en œuvre des pratiques éducatives et des processus socialisateurs que nous avons rattachés à des sous-modes de socialisation que nous avons opposés. Il arrive aussi que le père et la mère, ne possédant pas les mêmes caractéristiques sociales, n'aient pas les mêmes façons d'agir avec leurs enfants et que l'un et l'autre ne se rapprochent pas du même mode de socialisation. Dans la famille Descourt-Blanc par exemple, Mme Blanc, esthéticienne de profession, en charge d'aider son fils quotidiennement dans ses devoirs, l'accompagne dans l'acquisition des apprentissages scolaires conformément aux logiques populaires c'est-à-dire en laissant assez peu de place à l'autonomie. Son compagnon, M. Descourt, a quant à lui tendance à pédagogiser les moments de détente qu'il passe avec son fils, comme dans les familles plus dotées. Les trois sous-modes de socialisation que nous venons d'exposer dans cette troisième partie de thèse étant des idéaux types, les familles peuvent également s'y conformer avec plus ou moins d'intensité.

Conclusion générale :

Alors que Maël Gréaux entre au CP, le psychologue qui le suit conclut que, depuis qu'il l'a soumis à un test d'« intelligence » plusieurs mois auparavant, il « *s'est un peu reposé sur ses lauriers* », « *a fait vraiment que ce que demandait la maîtresse* » puisque « *que par rapport à ses capacités, il aurait déjà dû savoir lire* ». Il explique aux parents qu'une autre de ses patientes, qui a le même QI que Maël, sait « *mieux lire* » que lui alors qu'elle a un an de moins. Convaincus que leurs fils « *a pas progressé comme il aurait dû progresser par rapport à son niveau* », M. Gréaux et Mme Chaize fabriquent, sur les conseils du psychologue, un jeu de Memory où Maël doit associer des sons à des mots qui permet à leur fils d'apprendre à lire en un mois et demi et de maîtriser la lecture de certains sons avant qu'elle ne lui soit enseignée en classe. Ce petit bout de l'histoire de Maël Gréaux raconté par ses parents illustre bien l'*essentialisation* du HPI dans le discours des spécialistes du HPI, militants associatifs, psychologues cliniciens, chercheurs en psychologie comme dans celui des parents d'EIP. Tous insistent sur la nécessité que l'individu tributaire de ce « potentiel exceptionnel » l'exploite, notamment en travaillant, et bénéficie de certaines conditions environnementales, et plus précisément éducatives, pour que celui-ci ne reste pas en germe, se représentant le HPI comme une caractéristique préalable, en deçà et donc indépendante de toutes influences éducatives. Cette histoire racontée par les parents de Maël illustre en même temps le fait que le HPI ne se traduit dans des acquisitions intellectuelles, culturelles et scolaires que si parents ET enfants investissent des pratiques d'apprentissages et de scolarisation. Autrement dit, c'est par l'action des parents, et par extension des enfants, que les « aptitudes intellectuelles supérieures » de ces derniers se convertissent en performances intellectuelles, culturelles et scolaires.

La thèse a permis de questionner cette représentation communément répandue du HPI comme relevant du don. Nous avons vu que psychologues concluent à un HPI « indépendant de tout investissement éducatif » à partir d'une performance dans des épreuves psychométriques. Un enfant est catégorisé HPI s'il a obtenu à un test d'« intelligence » un score qui n'a été atteint que par une minorité des enfants du même âge lors de l'étalonnage du test. Or nous avons montré que les EIP ont pu acquérir les compétences cognitives et les connaissances culturelles positivement sanctionnées dans les tests de QI parce que leurs parents les plongent depuis toujours dans un *continuum éducatif*. Les parents d'EIP font de chaque moment en dehors du temps scolaire un moment éducatif. Ils accompagnent étroitement leurs enfants dans leur scolarité afin que ceux-ci maîtrisent bien chaque connaissance, compétence et disposition scolaire, n'hésitant pas à anticiper et enrichir les apprentissages scolaires. Ils n'hésitent pas non plus à agir sur l'environnement scolaire afin que leurs enfants bénéficient des meilleures conditions de scolarisation. Ils portent une attention soutenue à leurs enfants afin de repérer le plus *rapidement* possible la moindre « difficulté » chez eux. Constituant en « problème » le moindre signe (scolaire), ils mettent rapidement en place des actions éducatives pour remédier à chaque « difficulté » qu'ils identifient chez leurs enfants ou pour prévenir celle qu'ils anticipent. Ils réalisent, enfin, tout un travail pour façonner les intérêts, les goûts, les habitudes et les catégories d'appréciation de leurs enfants afin qu'ils adhèrent à cet environnement éducatif soutenu auquel ils les soumettent, mais surtout que, d'eux-mêmes, ils se tournent vers des loisirs cultivés et éducatifs, les plus légitimes et travaillent beaucoup à l'école.

Cette recherche montre que de longs entretiens menés avec des parents au travers desquels ces derniers sont interrogés assez précisément sur leurs pratiques dans un large spectre de domaines, il est possible de décrire assez finement la socialisation familiale. En profitant du fait, dans le cadre de notre enquête, que les parents de HPI, qui s'informent et se questionnent beaucoup sur leurs pratiques éducatives, sont fortement disposés à décrire longuement et avec beaucoup de précision celles-ci. Il est possible faire décrire aux parents d'EIP des *investissements éducatifs intensifs*, y compris précédents la catégorisation de HPI de leurs enfants, alors même que le risque était grand de ne récolter qu'une légende familiale dorée du don, tant les parents ont intérêt à minimiser leurs investissements éducatifs ne serait-ce que pour paraître respecter la norme éducative de l'épanouissement. Dans le cas des parents d'EIP, leurs efforts pour transmettre à leurs enfants un capital culturel sont tels qu'ils ne peuvent toutefois les nier. Ils revendiquent alors qu'ils ne sont que la conséquence des traits cognitifs ou de personnalité de leurs enfants, voire du HPI de ces derniers et de sa découverte, parce qu'ils « ont compris » que leurs enfants ont « besoin » d'être « nourris », d'être « en permanence stimulés » pour être « bien dans leur peau », « heureux », « épanouis ». La thèse permet de mettre en doute cette vision de leur éducation. Non seulement ceux-ci placent leurs enfants dans un *continuum éducatif* dès leur naissance et donc bien avant la catégorisation de HPI, mais cette dernière a davantage renforcé qu'elle n'a engendré leurs *fréquentes pratiques éducatives culturellement stimulantes et scolairement rentables*. Si les parents d'EIP acceptent que leurs enfants réalisent un test de QI ou les conduisent eux-mêmes chez un psychologue pour savoir s'ils sont HPI, puis investissent dans cette catégorisation, c'est parce que cette figure de l'enfant « surdoué », qui à la fois *essentialise* les particularités de leurs enfants et les invite à adapter leur éducation à celles-ci, fait écho et légitime la manière dont ils présentent le *travail soutenu qu'ils réalisent pour transmettre un fort capital culturel à leurs enfants* comme indépendant de leur volonté puisque découlant plutôt des particularités de ces derniers. C'est surtout parce qu'elle légitime l'*attention soutenue* qu'ils portent à leurs enfants et le *régime culturel intensif* auquel ils les soumettent et constitue un levier intéressant pour renforcer l'*excellence* » de leurs enfants. Cette catégorisation les invite en effet à poursuivre et même à accentuer leurs *pratiques éducatives culturellement stimulantes et scolairement rentables*. En leur faisant prendre connaissance d'une série de « difficultés » que risqueraient de rencontrer leurs enfants et en les invitant à réinterpréter a posteriori certains traits ou événements de la vie de leurs enfants comme des signes de « problèmes », cette catégorisation conforte leur *empressement* à concevoir leurs enfants comme en « difficulté » et leur disposition à fortement se mobiliser pour régler au plus vite le moindre « problème » ou les prévenir. Parce que la figure de l'EIP est communément associée à des « difficultés » à l'école, cette catégorisation encourage la surveillance des parents d'EIP des conditions de scolarisation de leurs enfants et leurs actions sur celles-ci. Elle leur permet de légitimement réclamer et d'obtenir ce qui constitue sans conteste des privilèges scolaires sans passer pour des parents « élitistes ». Elles les rassurent quand leurs enfants rencontrent des « difficultés », mais surtout elle leur permet de renvoyer à leurs enfants l'image qu'ils sont curieux et affectionnent les activités culturelles et intellectuelles « par nature » et donc de renforcer la transmission à leurs enfants de dispositions à l'*excellence* ». Elle leur permet ainsi de rendre leur *régime culturel intensif* plus *efficace*, tout en dépassant certaines contradictions éducatives dans lesquelles ils se trouvent pris.

Cette enquête a été l'occasion de voir que les parents d'EIP n'ont toutefois pas uniquement *intérêt* à adhérer à cette représentation de leur manière d'agir avec leurs enfants comme découlant du HPI « intrinsèque » de leurs enfants, mais qu'ils ont également de fortes raisons de la croire. Cette *essentialisation* des caractéristiques des enfants influence leur vision de ce qu'ils vivent au quotidien. En même temps, ces derniers adhèrent à cette *essentialisation* parce qu'elle fait écho avec la manière dont ils perçoivent leur quotidien avec leurs enfants. Nous avons montré comment les dispositions des EIP et les processus de construction de leur « excellence » finissent par *s'autonomiser* des processus de socialisation familiale qui les ont rendus possibles au départ dans le sens où ces dispositions et ces processus n'ont plus besoin des pratiques des parents pour se mettre en œuvre et dans le sens où ces dispositions et processus ne paraissent plus liés aux pratiques des parents. Nous avons montré comment les dispositions des enfants découlent de processus de socialisation qui ne sont pas entièrement contrôlables et donc effectivement contrôlés par les parents. Dont fait partie cette *essentialisation* même des « capacités intellectuelles » des HPI. Les EIP cherchent en effet d'autant plus à se conformer à cette étiquette d'enfants « aux capacités intellectuelles supérieures » ayant « soif de connaissances et d'activités culturelles » que celles-ci est valorisée, donne lieu à de nombreuses rétributions symboliques, et qu'elles leur sont présentées comme des caractéristiques qui ont toujours été en eux et qui les définissent profondément, à la maison comme en dehors.

Au-delà d'aller uniquement à l'encontre de l'idéologie du don, cette thèse a ainsi identifié certaines conditions sociales de possibilité de la prégnance de celles-ci dans les représentations et dans les discours des parents d'EIP (et au-delà), mais également le rôle qu'elle joue dans l'« excellence » *intellectuelle et culturelle* des enfants. En cela, celle permet d'accroître la connaissance sur les mécanismes non conscients derrière les actions et les représentations des individus.

En changeant de focale, en passant d'une analyse macrosociologique de corrélations statistiques entre QI et origine sociale des enfants à une analyse microsociologique de l'analyse des parcours et des quotidiens individuels, cette thèse permet également d'en apprendre plus sur les conditions d'existence, les pratiques éducatives et les logiques socialisatrices à l'œuvre dans certaines familles et sur les mécanismes de constructions de certaines dispositions, compétences et connaissances.

Elle montre que la qualification des enfants en tant que HPI à travers leur « succès » à un test d'« intelligence » et, leur « excellence » *culturelle et intellectuelle* ne sont pas uniquement la conséquence de parents qui chercheraient sans cesse à « pousser » leurs enfants. En pratique, parents mais aussi enfants et autres membres de la famille, amis et enseignants participent au régime culturel intensif des EIP. Au travers de différentes pratiques, interactions et processus. « La dynamique de socialisation propre à la précocité intellectuelle » repose socialement sur « une combinaison relativement heureuse des pratiques des uns et des autres », « une économie culturellement intensive objectivement et subjectivement soutenue par tous¹ », « un système spécial et relativement cohérent d'investissements² ». Cette thèse montre ainsi, à rebours des

¹ Wilfried Lignier, « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués" », *op. cit.*, p. 220.

² Wilfried Lignier, « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués" », *op. cit.*, p. 221.

chercheurs en psychologie qui tentent de déterminer au travers souvent de raisonnements « tout chose égale par ailleurs » quelles sont les caractéristiques ou les pratiques qui pèsent le plus ou significativement dans la « (haute) intelligence » des enfants, que l'« *excellence* » *culturelle et intellectuelle* des EIP est moins le résultat d'un seul et même facteur explicatif que de la conjugaison et de l'articulation, diachronique et synchronique, de multiples et divers éléments. Éléments qui se conditionnent et se renforcent mutuellement. Les parents de « surdoués » soumettent d'autant plus intensément leurs enfants à *un régime culturel soutenu* qu'ils y sont encouragés par le goût pour la culture de leurs enfants que ces derniers ont intériorisés à leur contact, construits au fil des activités qu'ils ont mises en place et des interactions partagées. De leur côté, les EIP ont des investissements culturels d'autant plus importants que leurs dispositions sont renforcées par les activités qu'ils partagent avec leurs frères et sœurs, les amitiés qu'ils nouent, les succès qu'ils rencontrent dans les activités intellectuelles et culturelles, notamment à l'école.

Notre recherche confirme ainsi que les enfants sont loin d'être passifs dans le processus de socialisation familiale, qu'ils sont de « véritable[s] partenaire de [leur] processus de socialisation³ ». Les EIP participent activement à leur « *excellence* » *culturelle et intellectuelle* en étant souvent fortement investis dans leur scolarité, en ayant en dehors de l'école de nombreuses activités cultivées et en encourageant leurs parents, par leurs goûts culturels, à engager des interactions pédagogiques ou à leur proposer des activités éducatives en grand nombre. Notre recherche montre toutefois que les enfants d'EIP ne peuvent néanmoins être « acteur » de leurs « *excellence* » *culturelle et intellectuelle* qu'en raison du climat initialement par leurs parents de stimulation de leurs appétences et des compétences pour les activités culturelles et intellectuelles.

Cette « combinaison relativement heureuse » d'investissements qui rend possible le « surdon intellectuel » tient dès lors moins à la chance qu'à la très forte *emprise* qu'exercent les parents d'EIP sur leurs enfants et au *travail particulièrement intensif* qu'ils réalisent pour transmettre un important capital culturel à leurs enfants. Même si ce travail prend souvent une forme ludique et même s'ils transmettent déjà de fortes compétences et connaissances culturelles à leurs enfants de manière *insensible* en les faisant baigner dans un univers *fortement cultivé*. Nombreux sont d'ailleurs les parents rencontrés à se plaindre en entretien que les efforts auxquels ils consentent pour « répondre à la soif de connaissances et d'activités culturelles » de leurs enfants leur sont coûteux aussi bien en termes de temps que psychologiquement (tout en reconnaissant en même temps y prendre beaucoup de plaisir et y éprouver beaucoup de satisfaction). Dans la lignée d'autres travaux sociologiques, notre enquête vient donc montrer les limites de l'hypothèse émise par Pierre Bourdieu selon laquelle les enfants de milieux culturellement dotés hériteraient principalement par *osmose* de ce capital culturel qui les avantage sur la scène scolaire. En prouvant que l'« *excellence* » *intellectuelle et culturelle* de certains enfants découle davantage d'un « travail incessant, quotidien, de longue haleine et parfois douloureux pour les enfants autant que pour les parents⁴ » que d'un unique « bain

³ Régine Sirota, « Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance. Retour sur le processus de socialisation », in Séverine Depoilly et Séverine Kakpo (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, PUV, 2019, p. 27-52, p. 37.

⁴ Bernard Lahire, *La raison scolaire*, op. cit., p. 140.

culturel », elle montre en effet que Pierre Bourdieu a largement sous-estimé les efforts réalisés dans les classes moyennes et supérieures.

Si les parents d'EIP partagent de nombreuses pratiques éducatives et, plus précisément, pédagogiques avec les familles de classes moyennes et supérieures (dont ils font pour la plupart eux-mêmes partie), ils se distinguent toutefois de ces dernières par la manière particulièrement *intensive, systématique et réfléchie* dont ils mettent en œuvre ces pratiques. Les mères rencontrées réalisent un travail permanent de formation à leur rôle de mère sur un mode scolaire. Travail qu'elles peuvent réaliser, au même titre que le travail intensif de transmission à leurs enfants d'un fort capital culturel parce qu'elles font souvent passer leur rôle de mère avant leur carrière professionnelle. Les parents et surtout les mères d'EIP se distinguent en étant, plus que tous autres parents (notamment de classes favorisées), de véritables « *parents-professionnels de l'éducation* ». Si cela est possible, c'est parce que les parents d'EIP ne se caractérisent pas uniquement (pour la plupart) par un fort capital culturel. Ils se distinguent tous par de *vives inquiétudes éducatives* et un fort *sens de l'« excellence »*. En créant les conditions de l'« *excellence* » de leurs enfants, les mères, particulièrement soucieuses d'être et de paraître être de « très bons » parents recherchent d'ailleurs aussi à se distinguer, une validation de leur style éducatif et à démontrer (à autrui mais peut-être d'abord à elles-mêmes) que leur fort investissement vaut la peine, dans nos sociétés hautement compétitives où enfants — mais aussi par leur biais — parents sont fortement jugés. À noter qu'il est possible que les caractéristiques des parents d'EIP et les modes de socialisation qui en découlent se retrouvent dans d'autres familles dont les enfants n'ont pas été catégorisés HPI, notamment de classes favorisées. Ces caractéristiques éclairent et constituent des conditions indispensables à l'« *excellence* » *culturelle et intellectuelle* des enfants ainsi qu'au fait pour des enfants de se retrouver dans un cabinet d'un psychologue mais n'implique pas nécessairement cette dernière.

Les parents d'EIP partagent un *sens de l'« excellence »* et de *vives inquiétudes éducatives* mais pas systématiquement le même *sens de l'« excellence »* et les mêmes *vives inquiétudes éducatives*. En raison du fait que leur *sens de l'« excellence »* et de *vives inquiétudes éducatives* ne trouvent pas leur origine dans les mêmes éléments de leur trajectoire et socialisation. En lien avec cela, les parents d'EIP ne mettent pas exactement en œuvre les mêmes pratiques et processus socialisateurs, et surtout pas pour les mêmes raisons et donc selon les mêmes modalités et la même intensité. Nous avons notamment pu opposer les familles d'EIP en ascension sociale situées du côté du pôle économique de l'espace social qui, aspirant à ce que leurs enfants dominent le jeu de la compétition sociale (via leur domination de la compétition scolaire), tentent de rentabiliser chaque moment de leur vie en contrôlant directement et strictement leurs relations sociales et les environnements qu'ils fréquentent aux familles situées du côté du pôle culturel de l'espace social qui, aspirant davantage à ce que leurs enfants se distinguent par leur habitus cultivé, cherchent surtout à leur transmettre de fortes dispositions pour la culture, notamment en les incluant dans leurs activités et échanges culturels qu'ils avaient déjà en grand nombre avant l'arrivée de leurs enfants et qu'ils vivent sur le *mode de l'évidence*. La thèse a été l'occasion d'analyser non seulement les particularités des familles d'EIP par rapport aux autres familles, mais aussi entre les familles de HPI entre elles. Elle a été l'occasion de montrer que le mode de socialisation favorable qui caractérisent l'ensemble des familles d'HPI et favorable à l'« *excellence* » *intellectuelle et culturelle* de ses derniers se décline en différent sous mode

de socialisation. Et de dégager 3 sous-modes de socialisation favorable à l'« excellence » *intellectuelle et culturelle* des enfants étroitement liés aux caractéristiques des familles (et notamment à la position des parents dans l'espace social), qui implique des appropriations différenciées de la catégorisation d'EIP et qui produit des HPI aux profils différents.

En étudiant les différences entre les familles d'EIP et les autres familles, cette enquête participe à la démonstration que les enfants vivent dans la même société mais pas dans le même monde⁵. Elle éclaire aussi les processus de socialisation qui permettent à des individus de constituer des compétences, des connaissances et des dispositions qui sont loin d'être accessibles à tous alors qu'elles constituent des ressources importantes dans nos sociétés, pour « maîtriser » le monde ou pour « réussir » à l'école et, par-là, même atteindre certaines positions sociales. Mais qui sont également, en raison de leur rentabilité scolaire et sociale, fortement considérées dans nos sociétés. Cette thèse éclaire ainsi les processus de socialisation qui permettent à des individus de constituer des compétences, des connaissances et des dispositions qui, comme en atteste leur valorisation par tout le champ psychologique, sont très distinctives. Elle informe sur les processus qui permettent à des enfants d'être considérés comme « (plus) intelligent », de se voir conférer ce « label de qualité » qu'est le HPI qui⁶ laissent entendre qu'ils « valent mieux que des autres » « par nature », et « méritent » donc certains égards, leur accès aux positions les plus valorisées de la société et aux privilèges qui leur sont associés. « Label de qualité » qui, au passage, leur confère de « l'estime de soi, la confiance en soi, le sentiment de sécurité, l'assurance, la certitude d'être parfaitement légitime et même plus que légitime que d'autres, l'aisance ou même l'audace⁷ », renforce leur habitus de dominant et donc accroît encore davantage leur avantage différentiel sur les autres. Cette recherche éclaire les processus qui permettent à des enfants d'être titulaires de cette « intelligence qui peut rendre vulnérables » et donc de bénéficier de nombreux privilèges scolaires, mais aussi de l'attention de chercheurs en psychologie, de l'école et des pouvoirs publics qui se demandent comment on peut améliorer leur bien-être en leur permettant de développer au mieux leur « haut potentiel » alors qu'ils possèdent déjà de nombreux atouts dans la compétition sociale.

Cette thèse contribue à la démonstration des contextes très différents dans lequel les enfants français grandissent mais surtout des inégalités entre enfants puis entre adultes que cela engendre, pas seulement en analysant les spécificités des familles d'EIP, aussi en démontrant les différences entre familles de HPI. En montrant que les logiques sociales depuis longtemps démontrées en sociologie sont aussi à l'œuvre dans les familles de « surdoués ». La recherche a en effet permis d'établir que si tous les EIP ont pu obtenir un fort score de QI, plus on descend dans la hiérarchie sociale, moins ceux-ci parviennent à rentabiliser leurs connaissances culturelles et compétences cognitives « hors normes » à l'école parce que leur socialisation familiale leur a moins permis d'intérioriser certains prérequis scolaires (non valorisés dans les tests de QI) (dont une forte disposition à l'autocontrainte), des dispositions à l'« excellence scolaire » et d'enclencher le cercle vertueux de l'« intelligence ». Plus ils ont de chances que la

⁵ Bernard Lahire, « L'enfance des inégalités », *op. cit.*, p. 11.

⁶ Quoi qu'en disent les parents d'EIP qui, par souci de modestie, insistent sur le fait que le HPI serait davantage une « façon différente de penser » qu'une « supériorité ».

⁷ Bernard Lahire, « Réalité augmentée, réalité diminuée », in Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe, op. cit.*, p. 1159-1179, p. 1172.

catégorisation d'EIP soit survenue à l'initiative de l'école parce qu'ils rencontrent des difficultés jugées importantes par le système scolaire. Moins leurs familles parviennent à mobiliser cette catégorisation de HPI pour leur épargner la stigmatisation associée à leurs difficultés ou certaines sanctions scolaires négatives et, fortiori pour obtenir des privilèges scolaires. Parce qu'ils ont moins de chances de transformer ce titre psychologique en titre scolaire, ils ont moins de chances, malgré leur catégorisation comme HPI, d'être considérés, auprès de leurs familles comme de l'école, comme « très intelligents », que leur HPI soit positivement vécu et perçu, donne lieu à des distinctions positives symboliques et effectives et fait naître chez eux une image d'eux-mêmes qui fonctionne comme une disposition à dominer le monde et les autres. Comme l'a montré Wilfried Lignier, la mobilisation de la catégorisation de HPI (et donc de l'institution psychologique) par les parents de milieux favorisés pour renforcer leur mainmise sur l'école illustre le pouvoir inégalitaire des familles sur le destin éducatif de leurs enfants⁸. La manière dont est survenue cette catégorisation et l'appropriation différenciée qui en fait dans les familles de HPI selon leurs caractéristiques sociales également.

Dans la lignée d'autres recherches, notamment de la récente enquête de grande envergure menée par Bernard Lahire⁹, ce travail de thèse est une invitation à poursuivre l'analyse des variations des conditions d'existence, des modes de socialisation ou les styles éducatifs à l'œuvre dans les familles et les différences et qui en résultent chez les individus. À rebours des études sur l'autonomie des enfants qui, reprochant aux études sur la socialisation d'être trop déterministes, se donnent pour mission de comprendre ce qui distingue les enfants des adultes en concevant les enfants comme un tout. Cette recherche invite à poursuivre l'étude de la construction sociale des dispositions, compétences et connaissances des individus en repoussant toujours plus les limites de l'analyse sociologique, en s'autorisant à regarder les logiques sociales derrière ce qui est perçu comme relevant de *dons* innés, mystérieux et indéchiffrables ou ce qui relèverait, a priori, du psychologique, du biologique, de la génétique. Elle invite à poursuivre l'analyse de ce qui distingue ou au contraire ce qui rapproche exactement différents types d'enfances « qu'elles soient définies de manière large comme des *enfances de classe* (par exemple, l'enfance dans les familles les plus favorisées) ou de manière étroite comme des *classes d'enfants* ([...] des classes médico-psychologiques comme celles des enfants hyperactifs, dyslexiques, dyspraxiques, etc.)¹⁰» Plus précisément, notre recherche montrant comment le mode de socialisation propre à une catégorie de familles peut se décliner en plusieurs sous mode de socialisation, invite tout particulièrement à analyser comment une même pratique, un même processus peut prendre différentes formes d'une famille à une autre. Mais également comment une même catégorisation ou un même diagnostic (TDAH, nébuleuse des « dys », etc.) peut survenir et être approprié différemment selon les caractéristiques sociales des familles.

⁸ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit. p. 332-334.

⁹ Bernard Lahire (dir.), *Enfances de classe*, op. cit.

¹⁰ Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, op. cit., p. 339.

Bibliographie

- ABRAHAM Y.-M., « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un “HEC” », *Revue française de sociologie*, vol. 48, 2007, p. 37-66.
- ALLOUCH A., *La Société du concours. L’empire des classements*, Paris, Le Seuil, 2017.
- ALLOUCH A., « Qui veut peut ? », in Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, La Découverte, 2019, p. 650-662.
- ALONZO P. & HUGRÉE C., *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010.
- ANANIAN S & ROBER-BOBEE I., « Mode de garde et d’accueil des enfants de moins de 6 ans en 2007 », *Études et résultats*, n°678, 2009.
- ARIES P., *L’enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, 1973, 1960.
- ARLEO A. & DELALANDE J. (dir.), *Cultures enfantines*, Rennes, PUR, 2011.
- BARTHELEMY M., « Des militants de l’école : les associations de parents d’élèves en France », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n°3, 1995, p. 439-472.
- BATTAGLIOLA F. et al., « À propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens », *Population*, n°2, 1993, p.325-346.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. ET DETREZ C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R., *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Le Seuil, Point, 2006 (1992).
- BAUTIER E. & RAYOU P., *Les Inégalités d’apprentissage*, Paris, PUF, 2009.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y., « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l’état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. & MALEMORT J., *La petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspero, 1974.
- BEAUD S., « L’usage de l’entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l’“entretien ethnographique” », *Politix*, n°35, 1996, p. 226-257.
- BEAUD S., *80 % au bac et après... ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.
- BEAUD S., *Traite à la nation ? Un autre regard sur la grève des Bleus en Afrique du Sud*, Paris, La Découverte, 2011.
- BEAUD S. & PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999.
- BEAUD S. & WEBER F., *Guide de l’enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2010.
- BECKER H. S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (1963).
- BECKER H. S., *Les ficelles du métier. Comment construire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
- BECKER H. S., *Écrire les sciences sociales*, Paris, Economica, 2004.
- BERGER P., « Towards a sociological understanding of psychoanalysis », *Social Research*, Vol 32, n°1, 1965.
- BERGER P., *Invitation à la sociologie*, Paris, La Découverte, « Grands Repères », 2006.

- BERGER P. & LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, A Paris, rmand Colin, 2006 (1966).
- BERNSTEIN B., « Approche sociologie-linguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 191-222.
- BERNSTEIN B., « Codes linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 69-90.
- BERNSTEIN B., « Classe sociale, codes linguistiques et éléments grammaticaux », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 91-118.
- BERNSTEIN B., « Classe sociale, langage et socialisation » in BERNSTEIN B., *Langages et classes sociales*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 223-247.
- BERNSTEIN B., « Développement linguistique et classe sociales : une théorie sociologique de l'apprentissage », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 25-62.
- BERNSTEIN B., « Différences entre classes sociales dans la définition de l'usage des jouets », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 147-160.
- BERNSTEIN B., « Une approche socio-linguistiques de l'apprentissage social », in BERNSTEIN B., *Langage et classe sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Édition de Minuit, 1975, p. 119-145.
- BERNSTEIN B., « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in TERRAIL J.-P. & DEAUVIEAU J., *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, 2007 (1975), p. 85-112.
- BERNAUD J.-L., *Tests et théories de l'intelligence*, Paris, Dunod, coll. « Topos », 2000.
- BERTHOMIER N. & OCTOBRE S., « Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Culture études*, vol. 2, n°2, 2018, p. 1-20.
- BERTHOMIER N. & OCTOBRE S., « Enfant et écrans de 0 à 2 ans à travers le suivi de cohorte Elfe », *Culture études*, vol. 1, n°1, 2019, p. 1-32.
- BERTRAND J., MENNESSON C. & COURT M., « Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d'une atypie de genre », *Recherches familiales*, n°11, 2014, p. 85-95.
- BERTRAND J., COURT M. & MENNESSON C., « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines », *Sociologie*, vol.7, n°4, 2016, p. 393-412.
- BERTRAND J. & al., « Qui débarrasse la table? Enquête sur la socialisation domestique primaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 215, 2016, p. 72-89.
- BERTRAND J. & al., Les classements dans les institutions de formation », *Sociétés contemporaines*, vol. 2, n°102, 2016, p. 5-17.
- BLEANDONU G., *Les enfants intellectuellement précoces*, Paris, PUF, 2004.
- BIDOU-ZACHARIASEN C., « Les classes moyennes : définitions, travaux et controverses ». *Éducation et sociétés*, vol. 14, n°2, 2004, p. 119-134.

- BINET A. & SIMON T., « À propos de la mesure de l'intelligence », *L'Année psychologique*, 1905.
- BLOÏSS T., « Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 214, n°4, 2016, p. 46-65.
- BOIS G., « L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans », *Revue française de pédagogie*, n°185, 2013, p. 59-68.
- BOIS G., DENAVE S. & RAYNAUD A., « Stabilité professionnelle et disponibilité parentale : l'inégale maîtrise du temps » in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Édition du Seuil, 2019, p. 953-965
- BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G. & RAYNAUD A., « Obéir et critiquer », in Bernard Lahire (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Édition du Seuil, 2019, p. 1007-1028.
- BOLTANSKI L., « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, p. 205-233.
- BOLTANSKI L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHESS, 1984.
- BOLTANSKI L. & CHIAPPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2011 (1999).
- BONNERY S., « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. Réflexions l'occasion de la parution de la liste officielle "maternelle" », *Le français aujourd'hui*, n°185, 2004, p. 47-57.
- BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.
- BONNERY S., « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie* n°167, 2009, p. 13-23.
- BONNERY S., « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », in Patrick Rayou, *Aux frontières de l'école*, PUV, « Culture et Société », 2015, p. 193-214
- BONNERY S., (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute, L'enjeu scolaire, 2015.
- BONNERY S. & RENARD F., « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaire. Sociologie d'un détour », *Lien social et politique*, n° 70, 2013, p. 135-150.
- BONNERY S. & JOIGNEAUX C., « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le Français aujourd'hui*, n°190-3, 2015, p. 23-34.
- BONNERY S. & al., *Les usages de la littérature de jeunesse dans les accueils d'enfants (4-8 ans), Rapport de recherche commandé par la Ville de Chevilly-Larue*, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8, 2017.
- BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, n°3, 1966, p. 325-347.
- BOURDIEU P., « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, no1, 1978, p. 2-22.
- BOURDIEU P., « Le racisme de l'intelligence », *Cahiers Droit et Liberté*, 1978, n°382, 67-71.
- BOURDIEU P., *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de Minuit, 1979.
- BOURDIEU P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, 1979, p. 3-6.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, Édition de Minuit, 1980.
- BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1981.

- BOURDIEU P., « Espace social et genèse des classes », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°52, 1984.
- BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, 1986, p. 69-72.
- BOURDIEU P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 1994.
- BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997.
- BOURDIEU P., *La domination masculine*, Paris, Le Seuil, 1998.
- BOURDIEU P., *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, 1999.
- BOURDIEU P., *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004.
- BOURDIEU P., *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 2007 (1993).
- BOURDIEU P., DARBEL A., & SCHNAPPER D., *L'amour de l'art*, Paris, Édition de Minuit, 1969.
- BOURDIEU P. & CHARTIER R., *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone, 2010.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1973.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *Les Héritiers, Les étudiants de la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU P., & DE SAINT MARTIN M., « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°3, mai 1975, p. 68-93, p. 76.
- BRINBAUM Y. & KIEFFER A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambitions et persévérances », *Éducatives et formations*, n°72, 2005, p. 53-75.
- CAILLE J.-P., « Forme d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *Éducation et formations*, n° 36, p.34-46, p. 37.
- CAMUS J. & ORIA N., « Des pratiques parentales normées ? Styles éducatifs et rapport aux institutions dans l'enquête Elfe. Premiers résultats » in Sylvie Octobre (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 147-166.
- CAPRON C. & DUyme M., « Assessment effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study », *Nature*, n°340, 1991, p. 552-554.
- CARTIER M. & al., *La France des « petits-moyens » : enquête sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte, 2008.
- CASTETS-FONTAINE B., *Le cercle vertueux de la réussite scolaire, le cas des élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »*, Paris, E.M.E., 2001.
- CAVENG R. & al., « Des morales de classe ? Dispositions éthiques et positions sociales dans la France contemporaine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 224, vol. 4, 2018, p. 76-101.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 205, 2014, p. 58-71.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce qu'on peut en faire) », *Sociologie*, n°44, vol. 6, 2015, p. 377-400.

- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, PUF, 2016.
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J., « Le “métier d'enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n°14, 1973, p. 295-335.
- CHARTIER, A.-M., « L'enfant, l'école et la lecture », *Le Débat*, n°135, 2005, p. 195-220.
- CHAUSSEON C., « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information-DEP*, n°42, 2001.
- CHAUVEL L., « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 4, n° 79, 2001, p. 315-359.
- CHAUVEL S., « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, vol. 4, n° 108, 2014, p. 53-73.
- CHARLOT B., « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, 1992, p. 119-147.
- CICCARELLI V., « Sibling relationships in cross-cultural perspective ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 56, n° 1, 1994, p. 7-20.
- COAVOUX S., « Familles au musée : l'inégale transmission culturelle », *Informations sociales*, vol. 190, n° 4, 2015, p. 8-17.
- COULANGEON P., « La télévision et l'école. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire », *Revue française de sociologie*, n°48-4, 2007, p. 57-691.
- COULANGEON P., « Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France. 1973-2008 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 181-182, n° 1, 2010, p. 88-105.
- COULANGEON P., *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La découverte, 2010.
- COULANGEON P., *Les métamorphoses de la Distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset, 2011.
- COULANGEON P. & DUVAL J. (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 2013.
- COURT M., « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance : quand les pratiques entrent en contradiction avec les représentations du travail d'embellissement du corps », *Sociétés & représentations*, vol. 24, n° 2, 2007, p. 97-110.
- COURT M., *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.
- COURT M., *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte, 2017.
- COURT M., « Pourquoi interviewer des enfants dans une enquête sur la socialisation primaire ? » in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 193-215.
- COURT M., & MENNESSON C., « Les vêtements des garçons. Goûts et dégoûts parentaux au sein des classes moyennes », *Terrains & travaux*, n°27, 2015, p. 41-58.
- COURT M., & HENRI-PANABIÈRE G., « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, n°179, 2012, p. 5-16.
- CROIZET J.-C. & CLAIRE T., « Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°24, 1998, p. 588-594.

- CROIZET J.-C. & MILLET M., *L'école des incapables ? La maternelle un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, 2016.
- DA-COSTA LASNE A., *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* Thèse de doctorat, science de l'éducation, Université de Bourgogne, 2012.
- DARMON M., « Variations corporelles. L'anorexie au prisme des sociologies du corps », *Adolescences*, n°24, 2006, p. 437-452.
- DARMON M., « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, vol. 11, n°1, 2001, p. 515-538.
- DARMON M., « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain », *Genèses*, vol. n° 58, n°1, 2005, p. 98-112.
- DARMON M., *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2008.
- DARMON M., « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, vol. 82, n°2, 2008, p. 149-167.
- DARMON M., *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2010.
- DARMON M., « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile », *Agora débats/jeunesses*, vol. 56, n°3, 2010, p. 49-62.
- DARMON M., *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013.
- DARMON M., « Socialisation : petite histoire d'un manuel », *Idées économiques et sociales*, vol. 191, n°1, 2018, p. 6-14.
- DARMON M., « Analyser empiriquement un inobservable : comment "attrape-t-on" une disposition ? », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, PUV, 2019, p. 107-137.
- DECHAUX J.-H., « Le sacré de l'enfant », *Revue française de sociologie*, vol. 55, n°3, 2014, p. 537-561.
- DELALANDE J. (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, 2009.
- DELAUBIER J.-P., *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces », Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, MEN, 2002.
- DELAY C., *Les classes populaires à l'école. La rencontre entre deux cultures à légitimité inégale*, Paris, PUR, 2011.
- DELBOS G. ET JORION P., *La transmission des savoirs*, Paris, MSH, 1984.
- DELOYE Y., *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.
- DEMAZIERE D., « Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n°93, 2007, p. 1-21.
- DENAVE S., « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, n°1, 2006, p. 85-110.
- DESLYPER R., & KECHICHIAN S., « Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires » in Séguy J.-Y. (dir.), *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André Robert*, Nancy, PUN, p. 275-290.
- DESMITT C. & KECHICHIAN S., « Loisirs d'en haut, loisirs d'en bas : variations des modes d'encadrement des activités extra et péri scolaires en fonction des publics enfants ».

- Communication à la session croisée des RT50 (sociologie de la socialisation) et RT4 (sociologie de l'éducation et de la formation) « Socialisations enfantines et classements », 8^e congrès de l'Association française de sociologie « Classer, déclasser, reclasser », Aix-en-Provence, 3 juillet 2019.
- DESPRES C., « Le non-recours aux droits : l'exemple de la protection sociale », *Vie sociale*, 2008, n°1 p. 21-96.
- DETREZ C., *La construction sociale du corps*, Paris, Le Seuil, 2002.
- DITER K., « “Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout !” La socialisation des garçons aux sentiments amoureux », *Terrains & travaux*, vol. 27, n°2, 2015, p. 21-40.
- DONNAT O., « Transmettre une passion culturelle ». *Développement culturel*, n° 143, 2004, p. 1-11.
- DONNAT O., « Les univers culturels des Français », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n°1, 2004, p. 87-103.
- DONNAT O., « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », ministère de la Culture – DEPS, *Culture études*, 2009, n° 5, p. 1-12.
- DONNAT O., *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 2009.
- DONNAT O., « Les inégalités culturelles. Qu'en pensent les français ? ». *Culture études*, n° 4, 2005, p. 1-24.
- DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte, 2004.
- DOUSSON L., *Les enfants « surdoués ». Étude des conditions sociales de possibilité de la « précocité intellectuelle »*, Mémoire de master 2 en sciences humaines et sociales (mention Recherches sociologiques), sous la direction de Daniel Thin, Université Lumière Lyon 2, 2013.
- DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.
- DUMARET A. & STEWART J., “IQ, scholastic performance and behavior of sibs raised in contrasting environments”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°26, 1985, p. 553-580.
- DUMONTIER F., DE SINGLY F. & THELOT C., « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *économie et statistiques*, n°233, juin 1990.
- DUPAYS S., « En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué », *Données sociales INSEE Première*, 2006.
- DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2013 (1893).
- DURKHEIM E., *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1981 (1893).
- DURKHEIM E., *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris, PUF, 2007 (1897).
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2013 (1922).
- DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 (1938)
- DURLER H., *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR, coll. « Paideia », 2015
- DURU-BELLAT M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 2006.

- DURU-BELLAT M., « Dénaturaliser l'intelligence », in FOURNIER M. & LECUYER R., *L'intelligence de l'enfance*, Paris, Éditions Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p. 67-77.
- DURU-BELLAT M. & JAROUSSE J.-P., « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Économie et statistique*, 1996, n° 293, p. 77-93.
- DURU-BELLAT M. & KIEFFER A. , « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, 2008, p. 123-157.
- ELOY F., « La sensibilité saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 21-34.
- ELOY F., « Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège », *Agora Débats/jeunesses*, vol. 66, n° 1, 2014, p. 77-90.
- ELIAS N., *La société de cours*, Paris, Flammarion, 1985.
- ELIAS N., *La Société des Individus*, Paris, Fayard, 1991 (1987).
- ELIAS N., *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Le Seuil, 1991.
- ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Pocket, Agora, 1993.
- ELIAS N., *La Civilisation des mœurs*, Paris, Pocket, 2002.
- ELIAS N., *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Pocket, 2003.
- ELIAS N., *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse*, Paris, La Découverte, 2010.
- ESTABLET R., & BAUDELLOT C., *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Le Seuil, collection « L'épreuve des faits », 1988.
- ESTABLET R., *L'École est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1997.
- FARGES G., « Du secondaire au supérieur, "l'effet parent enseignant" au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 69-90.
- FAURE S. & GARCIA M.-C., « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique ». *Revue française de pédagogie*, n° 144, 2003, p. 85-94.
- FELOUZIS G., « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, 34-2. 1993, p. 199-222.
- FELOUZIS G., « Le système éducatif français dans l'OCDE : quelles performances ? », *Cahiers français*, 2012, vol. 368, p. 9-15.
- FELOUZIS G., MAROY C. & VAN ZANTEN A., *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, 2013.
- FERRAND M., *Féminin Masculin*, Paris, La Découverte, 2004.
- FLUCKIGER C., « Les collégiens et la transmission familiale d'un capital informatique », *Agora débats/jeunesses*, vol. 4, n° 46, 2007, p. 32-42.
- GARCIA S., *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte, 2011.
- GARCIA S., *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117.
- GARCIA S., *Le goût de l'effort, La construction familiale des dispositions scolaire*, Paris, PUF, Éducation et société, 2018.

- GARNIER P., « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et sociétés*, n°36, 2015, p. 159-173.
- GAUVRIT N., *Les surdoués ordinaires*, Paris, PUF, 2014.
- GEAY B., « Apprendre à percevoir, à penser, à parler et à agir. Sur quelques enjeux épistémologiques de l'étude de la socialisation enfantine précoce », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 53-72.
- GEAY B., « De la socialisation familiale aux pratiques enfantines entre la naissance et 5 ans » in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 105-124.
- GEERAERT J. & RIVOLLIER E., « L'accès aux soins des personnes en situation de précarité », *Soins*, n°790, 2014, p. 14-18.
- GILBERT P., « Classes, genre et style de vie dans l'espace domestique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°215-5, 2016, p. 4-15.
- GIRARD A. & SAUVY A., « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, n°2, 1965.
- GIRAUD F., « Maxence ou le goût des chiffres », in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe, de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 747-791.
- GOETTING A., « The developmental tasks of siblingship over the life cycle ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 48, n° 5, 1986, p. 703-714.
- GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1975 (1963).
- GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*. Paris, Éditions de Minuit, 1991, (1974).
- GOJARD S., « L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture », *Revue française de sociologie*, n°41-3, 2000, p. 475-512.
- GOJARD S., *Le Métier de mère*, Paris, La dispute, 2011.
- GOODY J., *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Édition de Minuit, 1979.
- GOULD S.-J., *La mal-mesure de l'homme*, Paris, O. Jacob, 1997.
- GOUYON M., « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note INSEE*, n°996, 2004.
- GOUYON M. & GUÉRIN S., « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et statistique*, 2006, n°398-399, p. 60-84.
- GREGOIRE J., « L'évaluation de l'intelligence en question », in FOURNIER M. & LECUYER R., *L'intelligence de l'enfance*, Paris, Éditions Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p.78-106.
- GREGOIRE J., « Chapitre 3. Le WISC-IV et les différences intergroupes », in GREGOIRE J., *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*, Paris, Mardaga, 2009, p. 107-148.
- GREGOIRE J., « Chapitre 4. Propriétés métriques du WISC-IV », in GREGOIRE J., *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*, Paris, Mardaga, 2009, p. 149-185.

- GREGOIRE J., « Chapitre 4. Interprétation du QI Total et des notes aux Indices », in GREGOIRE J., *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-V*, Paris, Mardaga, 2019, p. 147-198.
- GREGOIRE J., « Chapitre 7. Le WISC-V et les différences intergroupes », in GREGOIRE J., *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-V*, Paris, Mardaga, 2019, p. 281-332, p. 289.
- GRIGNON C. & PASSERON J.-C., *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Le Seuil, 2015, (1989).
- GUIONNET C. & NEVEU E., *Féminins/Masculins, Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2014.
- GUY J.-M. & RIPON R., « Les sorties culturelles des 12-25 ans », *Données sociales-INSEE*, 1996, p. 410-414.
- HAMIDI C., « De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites », *Politix*, vol. 4, 2012, p. 85-98.
- HARGIS H., « Parler à table. Une ethnographie en famille », in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 167-188.
- HENRI-PANABIERE G., *Des « Héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.
- HENRI-PANABIERE G., « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle », *Sociologie*, vol.1, n° 4, 2010, p. 457-477.
- HENRI-PANABIERE G., « Enquêter “sur” et “dans” les familles : retour sur une recherche par questionnaires et entretiens », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 217-245.
- HENRI-PANABIERE G. & al., « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019, p. 16-30.
- HOGGART R., *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- HUGREE C., PENISSAT E. ET SPIRE A., *Les classes sociales en Europe, Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*, Marseille, Agone, 2017.
- HUTEAU M. & LAUTREY J., *Les tests d'intelligence*, Paris, La Découverte « Repères », 2006.
- ISAMBERT-JAMATI V., « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme “problème social” dans les milieux pédagogiques française », in PLAISANCE E. (dir.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, C.N.R.S., 1985.
- JAUNEAU Y. & OCTOBRE S., « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, 2008, p. 695-722.
- JOIGNEAUX C., « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, octobre-décembre 2009, p. 17-28.
- JOIGNEAUX C., *Des processus de différenciation à l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*, thèse de doctorat en science de l'éducation sous la direction de Jean-Yves Rochex, université Paris-VIII, 2009.
- JOIGNEAUX C., « Quelles prédispositions à la réussite scolaire ? Ce que peuvent révéler les premières socialisations familiales et scolaires à l'écrit » in DEPOILLY S. & KAKPO S.

- (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 247-272.
- JOUNIN N., *Voyage de classes. Des étudiants de la Seine–Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte, 2014.
- KAKPO S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, « Éducation et société », 2012.
- KAKPO S., « Observer le quotidien des enfants d’enseignants. Retour sur une expérience de terrain », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 165-192.
- KAKPO S., & NETTTER J., « L’étude dirigée : un dispositif et des pratiques à resituer dans la boucle pédagogique du système des devoirs », in BONNERY S. & KAKPO S. (dir.), *Le Temps d’étude à Gennevilliers. Circulation des savoirs et des dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe*, Rapport de recherche, Université Paris-VIII, CIRCEFT-ESCOL, 2012.
- KAKPO S. & RAYOU P., « Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 15-28.
- KECHICHIAN S., « “J’aime pas ce jeu là... Je veux m’amuser moi ! ‘Deux enfances socialement différenciées au prisme des pratiques ludiques » in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 329-359.
- KELLERHALS J. & MONTANDON C., *Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1991.
- LABOV W., *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Édition de Minuit, 1978.
- LAHIRE B., « Socialisation », article non paru.
- LAHIRE B., « L’inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l’“expression écrite” à l’école primaire », *Sociétés Contemporaines*, n°11-12, 1992, p. 167-187.
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l’« échec scolaire » à l’école primaire*, Lyon, PUL, 1993.
- LAHIRE B., « La division sexuelle du travail d’écriture domestiques », *Ethnologie française*, n°23-4, 1993, p. 504-516.
- LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, 2012 (1995).
- LAHIRE B., « Risquer l’interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales », *Enquête*, vol. 31, n° 3, 1996, p. 61-87.
- LAHIRE B., *L’Homme pluriel. Les ressorts de l’action*, Paris, Armand Colin, 2001 (1998).
- LAHIRE B., « Logiques pratiques : le “faire” et le “dire sur le faire”. » *Recherche et formation*, vol. 27, n° 1, 1998, p. 15-28.
- LAHIRE B., « De la théorie de l’habitus à une sociologie psychologique », in LAHIRE B. (dir.), *Le travail sociologie de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 1999, p. 121-152.
- LAHIRE B., « La construction de l’“autonomie” à l’école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de Pédagogie*, n°134, 2001, p. 151-161.
- LAHIRE B., *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002.

- LAHIRE B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
- LAHIRE B., *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007.
- LAHIRE B., « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 75-84, 2007, p. 81.
- LAHIRE B., *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008.
- LAHIRE B., « Comment la famille transmet l'ordre inégal des choses », *Observatoire des inégalités*, 2012.
- LAHIRE B., *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisation*, Paris, La Découverte, 2013.
- LAHIRE B., *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*, Paris, La Découverte, 2016.
- LAHIRE B., « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, vol. 1, n° 9, p. 61-71.
- LAHIRE B., *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2018.
- LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019.
- LAHIRE B., « Classer, écrire », in LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe, Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 91-94.
- LAHIRE B., « L'enfance des inégalités », in LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe, Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 11-16.
- LAHIRE B., « Un dispositif de recherche inédit », in LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 54-88.
- LAHIRE B., « Une enfance socialisée », in LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 19-37.
- LAHIRE B., « Réalité augmentée, réalité diminuée », in LAHIRE B., (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1159-1179.
- LAHIRE B. & ROSENAL C. (dir.), *La Cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Edition des archives contemporaine, 2008.
- LAILLIER J., « Des familles face à la vocation. Les ressorts de l'investissement des parents des petits rats de l'Opéra », *Sociétés contemporaines*, vol. 82, n°2, 2011, p. 59-83
- LAILLIER J., *Entrer dans la danse. L'envers du Ballet de l'Opéra de Paris*, Paris, CNRS Éditions, 2017.
- LAILLIER J. & al., « Sous les loisirs, la classe », in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Édition du Seuil, 2019, p. 1029-1060.
- LAILLIER J. & MENNESSON C., « Usages du temps libre et genèse des inégalités sociales dans la petite enfance » in Sylvie Octobre (dir), *Inégalités culturelles : retour en enfance*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021, p. 125-145.
- LAMBERT P., « La plasticité cérébrale », in FOURNIER M. & LECUYER R., *L'intelligence de l'enfance*, Paris, Éditions Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p. 148-151.
- LAREAU A., *Unequal Childhood. Class, Race and Family Life*, Berkeley, University of California Press, 2003.

- LASNE A., « Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 29-47.
- LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1994 [1980].
- LE PAPE M.-C., « Être parents dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives », *Informations sociales*, n°154, vol. 4, 2009, p. 88-95.
- LE PAPE M.-C., & Plessz M., « C'est l'heure du petit-déjeuner ? Rythme des repas, incorporation et classe sociale », *L'année sociologique*, vol. 67, n°1, 2017, p. 73-106.
- LE WITA B., *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris, MSH, 1988.
- LIGNIER W., « L'autonomie infantile à l'épreuve des "surdoués". Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'Homme & la Société*, vol. 165-166, n°3-4, 2007, p. 205-221.
- LIGNIER W., *Une noblesse psychologique. Enquête sur les appropriations sociales du diagnostic de « précocité intellectuelle » en France*, Thèse de doctorat de sociologie sous la direction de N. Murard, Université Paris 7 Diderot, 2010.
- LIGNIER W., « L'intelligence investie par les familles. Le diagnostic de "précocité intellectuelle", entre dispositions éducatives et perspectives scolaires », *Sociétés contemporaines*, vol. 79, n°3, 2010, p. 97-119.
- LIGNIER W., « La cause de l'intelligence. Comment la supériorité intellectuelle infantile est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005) », *Politix*, vol. 94, n° 2, 2011, p. 179-201.
- LIGNIER W., *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences », 2012.
- LIGNIER W., « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, vol. 6, n° 2, 2015, p. 177-194.
- LIGNIER W., *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, Le Seuil, 2019.
- LIGNIER W. & PAGIS P., « Quand les enfants parlent de l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, vol. 99, n° 3, 2012, p. 23-49.
- LIGNIER W. & PAGIS P., *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Le Seuil, 2017, p.153-220.
- MALSON L., *Les enfants sauvages*, Poche, 1964.
- Manuel d'interprétation du WISC-IV*, ECPA, 2003.
- MARTIN O., « Premières mesures de l'intelligence. Le test Binet-Simon », in FOURNIER M. & LECUYER R., *L'intelligence de l'enfance*, Paris, Éditions Sciences humaines, coll. « Petite bibliothèque », 2009, p.57-66.
- MAULINI O., « Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parents dans les familles enseignantes », *l'Éducateur*, no1, 1997, p. 10-14.
- MAUGER G., « La lecture en baisse : quatre hypothèses », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, 1992.
- MAUGER G., « Sur la violence symbolique », in MULLER H-P. & SINTOMER Y. (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 84-100.

- MENNESSON C. & JULHE S., « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, vol. 3, n°99, 2012, p. 109-128.
- MENNESSON C., BERTRAND J. & NICAISSE S., « Quand le sport construit la classe », in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1117-1136.
- MERCER J., *System of Multicultural Pluralistic Assessment. Technical manual*, Psychological Corporation, 1979.
- MERLE P., *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.
- MEURET D., *Gouverner l'école : les leçons d'une comparaison France-États-Unis*, Paris, PUF, 2007.
- MEURS D., *Hommes/Femmes. Une impossible égalité professionnelle ?* Rue d'Ulm, coll. « CEPREMAP », 2014.
- MICHAUDON H., « La lecture, une affaire de famille », *INSEE Première*, n° 777, 2001.
- MILLET M. & MOREAU G., *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.
- MILLET M. & THIN D., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, Paris, 2005.
- MILLET M. & THIN D., « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviante" scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°3, 2007.
- MONTMASSON-MICHEL F., « Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle », *Langage et société*, vol. 2, n° 156, 2016, p. 57-76.
- MOREL S., « Une classe de ZEP à l'opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n°1367, 2006, p. 173-205.
- MOREL S., *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2014.
- MOREL S., « La cause de mon enfant. Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce », *Politix*, n°99, 2012, p. 153-176.
- MORMICHE P., « Consommation médicale : les disparités sociales n'ont pas disparu », *Économie et statistique*, n°189, 1986, p. 19-38.
- MORMICHE P., « Pratiques culturelles, profession et consommation médicale », *Économie et statistique*, n°89, 1986, p. 39-50.
- MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- MUEL-DREYFUS F., « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 60-74.
- NETTER J., « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles », *Espaces et sociétés*, vol. 166, n° 3, 2016, p. 63-77.
- NETTER J., *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, PUR ? 2018.
- NICAISE S. & al., « Le corps des inégalités : vêtements, santé et alimentation » in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1137-1157.
- OCTOBRE S., *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française, 2004.
- OCTOBRE S., « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, vol. 2, n°163, 2008, p. 27-38.
- OCTOBRE S., BERTHOMIER N. & FACQ F., « La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE », *Revue de l'OFCE*, n°156, 2018, p. 43-76.

- OCTOBRE S. & al., *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Rapport au ministre de la Culture et de la Communication, 2010.
- O'PREY S., « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Éducatons et formations*, n°69, 2004, p. 89-105.
- PASQUIER D., *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement, 2005.
- PASSERON J.-C., « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°4, 1982, p. 551-584.
- PENEFF J., « Les grandes tendances de l'usage de la biographie dans la sociologie française », *Politix*, vol 7, no27, 1994, p. 25-31.
- PEREIRA-FRADIN M., « Ces enfants à "haut potentiel" », in FOURNIER M. & LECUYER R., *L'intelligence de l'enfant*, Paris, Sciences humaines, coll. « La petite bibliothèque de sciences humaines », 2009, p. 154-162.
- PEUGNY C., *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Le Seuil, 2013.
- PINELL P., « L'invention de l'échelle métrique de l'"intelligence" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 108, 1995, p. 19-35.
- PINCON M. & PINCON-CHARLOT M., *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris, PUF, 2015 (1997)
- PINCON M. & PINCON-CHARLOT M., *Les ghettos du gotha. Au cœur de la grande bourgeoisie*, Paris, Le Seuil, 2007.
- PIRUS C., « Un élève sur cinq change d'établissement au cours de sa scolarité au collège », *Note d'information*, DEPP, n°32, 2015.
- POULLAOUËC T., *Le Diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières à l'école*, Paris, La Dispute, 2010.
- RAYOU P., « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in DEROUET J.-L. (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck, 2000, p. 245-290.
- RAYOU P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, PUR, 2009.
- RENARD F., *Les Lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon-II, 2007.
- RENARD F., Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire », *Éducation & Didactique*, vol. 1, n° 2, 2008, p. 41-68.
- RENARD F., *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, PUR, 2011.
- RENARD F., « Reproduction des habitudes et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième », *Sociologie*, vol. 4, n° 4, 2013, p. 413-430.
- RENARD F. & al., « La maternelle n'est pas qu'un jeu d'enfant », in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 981-1006.
- RIVIÈRE C., « La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°21, 2017, p. 64-79.
- ROCHEX, J.-Y., « La genèse des dispositions, entre socialisation et développement ? Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue », in DEPOILLY S. & KAKPO S.

- (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 73-105.
- DE SAINT POL T. & BOUCHARDON M., « Le temps consacré aux activités parentales », *Études et résultats*, n°841, 2013.
- SALANE F. & LETRAIT M., « Usages et synchronisation des temps : les enseignant.e.s, des parents comme les autres ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, n°2, 2018, p. 49-67.
- SCHOTTE M., *La construction du « talent ». Sociologie de la domination des coureurs marocains*, Raisons d’agir, 2012.
- SCHOTTE M., « Vous avez dit “talentueux” ? », in Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*, Paris, La Découverte, 2019, p. 706-716.
- SIBLOT Y. & al., *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin, 2015.
- DE SINGLY F., *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Armand Colin, 2005 (1996).
- DE SINGLY F., *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan Université, 128, 1993.
- DE SINGLY F., « La naissance de l’individu individualisé et ses effets sur la vie conjugale et familiale », in DE SINGLY F.,(dir.), *Être soi parmi les autres. Tome 1 : Famille et individualisation*, Paris, L’Harmattan, 2001.
- DE SINGLY F., *Comment aider l’enfant à devenir lui-même ?* Paris, Armand Colin, 2009.
- SIROTA R., « Le métier d’élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993, p. 85-108.
- SIROTA R. (dir), *Éléments pour une sociologie de l’enfance*, Rennes, PUR, 2005.
- SIROTA R., « Positions et dispositions de la sociologie de l’enfance. Retour sur le processus de socialisation », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 27-52, p. 37.
- TERRAIL J.-P., *De l’inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.
- TERRAIL J.-P., *Entrer dans l’écrit. Tous capables ?*, Paris, La Dispute, 2013.
- THIN D., *Quartiers populaires, L’école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.
- THIN D., « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l’épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, vol. 154, n°4, 2009, p. 70-76.
- TORT M., *Le Quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974, p. 37-38.
- TRANCART D., « l’enseignement public : les disparités dans l’offre d’enseignement », in VAN ZANTEN A. (dir.), *L’école, l’état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- TRANCHANT L., « Des musiciens à bonne école. Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l’apprentissage enfantin de la musique », *Sociologie*, Vol. 7, n°1, 2016, p. 23-40.
- TURKHEIMER E. & al., “Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children », *Psychological Science*, n° 14, 2003, p.623-628.
- VANDERSCHULDEN M., « Position sociale et choix du conjoint : des différences marquées entre hommes et femmes », *Données sociales – La société française-INSEE*, 2006.
- VANDERSCHULDEN M., « Homogamie socioprofessionnelle et ressemblance en termes de niveau d’études : constat et évolution au fil des cohortes d’unions », *Économie et statistique*, n°398-399, 2006, p. 33-58.
- VAN ZANTEN A., *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

- VAN ZANTEN A., « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, vol. 154, n°4, 2009, p. 80-87.
- VAN ZANTEN A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora Débats/jeunesse*, vol. 56, n° 3, 2010 p. 35-47.
- VAN ZANTEN A., « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », COULANGEON P. & DUVAL J., *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 2013, p. 278-289.
- VAN ZANTEN A., « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, vol. 66, n°1, 2016, p. 81-114.
- VAN ZANTEN A., « Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? », *Revue française de pédagogie*, n°203, 2018, p.5-14, p. 5.
- ZERCA B., « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, n°36, 1999, p. 67-101.
- VEBLEN T., *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970 (1899).
- VINCENT G. (dir.), *L'école primaire prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT G. (dir.), *L'école primaire prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.
- VINCENT S., « Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, n°40, 2000, p. 165-182.
- WEBER M., *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Pocket, Agora, 1991 (1905).
- WEBER M., *Économie et société - Tome 1, Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, Agora, 2003 (1921).
- WOOLLVEN M., VANHÉE O, HENRI-PANABIÈRE G. & al. « Le langage comme capital », in LAHIRE B. (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1029-1060
- WOOLLVEN M. & al. « Lire et parler », in LAHIRE B. (dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019, p. 1061-1094.
- ZARCA B., « La division du travail domestique : poids du passé et tensions au sein du couple », *Économie et Statistique*, n° 228, 1990, p. 29-40.
- ZELIER V., *Pricing the priceless child. The changing social value of children*, Basic Books, 1985.
- ZOTIAN E., « Des jeunes enfants "socialisés" par leurs aînés. Pluralité, continuité et discontinuité dans la socialisation des jeunes enfants », in DEPOILLY S. & KAKPO S. (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, PUV, 2019, p. 299-328.

Annexes

Annexe n°1 : Ressources pour l'analyse de la figure de l'enfant « à haut potentiel intellectuel » véhiculée dans les publications scientifiques et médiatiques sur la « précocité intellectuelle »

Ouvrages à destination des parents de HPI et des HPI eux-mêmes :

- ADDA A., *Psychologie des enfants très doués*, Odile Jacob, 2018.
- BAK F., *La Précocité dans tous ses états. A la recherche de son identité*, Paris, L'harmattan, 2013.
- BRASEUR S. & CUCHE C., *Tout savoir sur le haut potentiel — surdoués, zèbres, haut potentiel... qu'est ce qui se cache derrière les mots ?*, Paris, Mardaga, 2021.
- BELMONT S., *Tout savoir sur les HPI*, Paris, l'Opportun, 2022.
- LE ROUX D., *Haut Potentiel Intellectuel (HPI) en décrochage scolaire*, Paris, Tom Pousse, 2022 ;
- DROEHNLE-BREIT C., *Comprendre l'adolescent surdoué*, Paris, De Boeck sup, 2018.
- FAILLIOT-LALOUX M., *Les 50 règles d'or pour aider son enfant HPI*, Paris, Larousse, 2022.
- FLOREA A. & SAVE-PEDEBOS J., *L'enfant à haut potentiel intellectuel décrypté. Et si votre enfant pouvait vous expliquer son fonctionnement ?*, Paris, Mango, 2021.
- LORENZI D., *Singuliers et ordinaires : Parcours d'adultes à haut potentiel intellectuel*, Paris, Enrick B. Éditions, 2019.
- MADEC C., « HPI, comment détecter le Haut potentiel Intellectuel des enfants ? », *Circuit Bleu : coté experts*, France Bleu Saint Etienne Loire [émission de radio], 6 janvier 2022.
- MAGNIN H., *Moi, surdoué(e) ? De l'enfant précoce à l'adulte épanoui*, Paris, Jouvence, 2013
- MILLETRE B., *L'enfant précoce au quotidien : tous mes conseils pour lui simplifier la vie à l'école et à la maison*, Paris, Payot, 2015.
- OUELLET R., *Douance — La boîte à outils — Stratégies pour accompagner le haut potentiel chez l'enfant*, Paris, De Mortagne, 2022.
- PARZYJAGLA C., *100 questions/réponses. Les enfants surdoués. Questions de parents, réponses de spécialiste*, Ellipses, 2017.
- REVOL O., *Même pas grave ! L'échec scolaire, ça se soigne*, J'ai lu, 2006.
- REVOL O., POULIN R. & PERRODIN D., *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*, Paris, Tom Pousse, 2015.
- REYNAUD A., *Les tribulations d'un petit Zèbre : Épisodes de vie d'une famille à haut potentiel intellectuel*, Paris, Eyrolles, 2016.
- SIAUD-FACCHIN J., *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris, Odile Jacob, 2012.
- STANILEWICZ C. & SEBIRE G., *Avec lui c'est compliqué ! Vivre avec un enfant précoce, l'aider à grandir et réussir*, Paris, Eyrolle, 2018.

TAMISIER K., *Les Enfants surdoués sont-ils condamnés à réussir ?*, Charmey, Les Éditions de L'Hèlbe, 2007.

VECCHIALI H., *Un zèbre sur le divan : Comprendre le mal-être de certains surdoués, de l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Albin Michel, 2022 ;

WURMBERG D., *Vivre avec un haut potentiel : Comprendre les HPI et leurs difficultés pour mieux les accompagner*, Paris, Mardaga, 2022.

Articles de presse ou de magazines

CAHEN N., « Les surdoués » : pas plus nombreux mais mieux identifiés », *Essentiel santé magazine*, 16 juin 2019.

COLONAT A., « Comment peut-on être surdoué et pourtant en échec scolaire ? », *Science et vie*, n°22, 2017

GAUVRIT N. & CLOBERT N., « HPI. Des ressources peu ordinaires », *Cerveau & Psycho*, vol. 136, n°9, 2021, p. 44-51.

GREGOIRE J. & BOHLER S., « Les HPI sont un défi pour notre éducation », *Cerveau & Psycho*, vol. 136, n°9, 2021, p. 58-63.

TOUMIT M., « Comment savoir si vous êtes HPI ? Voici en quoi consistent les tests pour les surdoués », *Ouest France*, 31 décembre 2021.

TOUMIT M., « HPI, surdoué, zèbre... Cinq questions pour en finir avec les clichés », *Ouest France*, 28 décembre 2021.

Articles Internet :

ADDA A., « Le langage de l'enfant doué », *Le Journal des femmes*, 17 juin 2013.

ADDA A., « Le perfectionnisme des enfants surdoués », *Le Journal des femmes*, 18 mai 2015.

ADDA A., « Les enfants doués et le goût du défi », *Le Journal des femmes*, 15 septembre 2017.

ADDA A., « La merveilleuse créativité des enfants doués », *Le Journal des femmes*, 15 mai 2020.

LAVAUD S., « Enfant surdoué : comment le reconnaître ? », *Doctissimo* [article web], 13 octobre 2020.

Émissions de radio :

LE TEURNIER F., « Peut-on être HPI et heureux ? », *C'est déjà demain*, France Bleu, 26 avril 2022.

LE TEURNIER F., « Parents d'enfant HPI : à quoi ressemble leur quotidien ? », *C'est déjà demain*, France Bleu, 2 juin 2022.

REBEIHI A., « Comment identifier les enfants surdoués ? », *Grand bien vous fasse*, France Inter, 24 mai 2017.

SINTES F., « Tous Haut Potentiel Intellectuel ? », *Le téléphone sonne*, France Inter, 2 juin 2021.

TOURRET L., « Tous surdoués ? », *Être et savoir*, France Inter, 29 mars 2020

Podcasts :

BICHLER C., *Un zèbre dans la savane*, décembre 2021.

FEYTIT E. & AUBERTIN S., « Contes et légendes de l'intelligence », *Meta de choc*, mars 2020.

SAADA D. & DE KERMADEC M., « Il serait pas HPI, le petit ? », *Galère sa mère !*, le 3 juin 2022.

Vidéos YouTube :

CONNECT THE DOTS, *7 SIGNES que vous êtes un HPI (HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL)*, YouTube, 31 octobre 2021.

DOCENDO DISCIMUS — Surdoués & Neurosciences, *Surdoué : qu'est-ce que c'est ? Définition des surdoués !*, YouTube, 25 mai 2017.

DOCENDO DISCIMUS — Surdoués & Neurosciences, *Un détecteur à surdoués ?! Comment identifier les HPI ?*, YouTube, 25 juillet 2017.

LA MAISON DES MATERNELLES, *Précoce, haut potentiel : on se dit tout ! — La Maison des parents* [vidéo], YouTube, 10 novembre 2020.

LA MAISON DES MATERNELLES, *Mon enfant est-il précoce ? — La Maison des maternelles* [vidéo], YouTube, 17 mai 2021.

POURQUOI DOCTEUR (C'EST NOTRE SANTE), *Enfants à haut potentiel : comment les suivre ?*, YouTube, 2 janvier 2020.

UNIVERSITE DES HAUTS POTENTIELS, *Quels sont les principaux signes d'un bébé ou d'un jeune enfant haut potentiel ?*, YouTube, 27 juin 2020.

Publications scientifiques :

BRASSEUR S. & GREGOIRE J., « L'intelligence émotionnelle—trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 59-76.

CUCHE C. & al. « L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 111-128.

GAUVRIT N., *Les surdoués ordinaires*, Paris, PUF, 2014.

GREGOIRE J., « Introduction — Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 5-9, p.6.

GREGOIRE J. & Vlieghe M., « Haut potentiel, créativité et personnalité », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 85-98.

KOSTOGIANNI N., *L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents intellectuellement surdoués : Le rôle du profil intellectuel et de la représentation de soi*, Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre, 2007.

LAUTREY J., « Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 337-352.

LUBART T. & GEORGDOTTIR A., « Créativité, haut potentiel et talent », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 277-291, p 284.

- ZEIDNER M., SHANI-ZINOVICH I., MATTHEWS G. & al., « Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure », *Intelligence*, n°33, 2005, p. 369-391
- MOUCHIROUD C., « Haut potentiel intellectuel et développement social », *Psychologie Française*, n°49, 2004, p. 293-304.
- PEREIRA-FRADIN M., CAROFF X. & JACQUET A.-Y ;, « Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? », *Enfance*, vol. 1, n°1, 2010, p. 11-26, p. 24.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L., « *Teacher Expectation for the Disadvantaged* », *Scientific American*, vol. 218, n°4, 1968, p. 19-23.
- REVOL O. & al., « L'enfant précoce : signes particuliers », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°52, 2004, p. 148-153.
- SIMÕES LOUREIRO I. & al. « Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel », *Enfance*, n°1, 2010, p. 27-44, p. 31.
- TERRASSIER J.-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1981.
- VAIVRE-DOURET L., « Le développement de l'enfant aux "aptitudes hautement performantes" (surdoués) : importance des fonctions neuro-psychomotrices », *ANAE*, n°67, 2002, p.95-110.
- VAIVRE-DOURET L., « Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités », *Journal français de psychiatrie*, n°18, 2003, p. 33-35.
- VAIVRE-DOURET L., « Les caractéristiques développementales d'enfants tout-venant "à haute potentialité" (surdoués) : suivi prophylactique », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°52, 2004, p. 129-141, p. 130.

Annexe n°3 : Le guide d'entretien

Remarques : Le présent guide d'entretien a systématiquement été adapté en amont de l'entretien en tenant compte des spécificités de la famille enquêtées dont nous avons pu prendre connaissance lors de la prise de contact et de rendez-vous pour l'entretien. Les questions n'ont volontairement pas été entièrement rédigées dans le guide d'entretien. D'une part afin parce que nous adaptions leurs formulations lors de l'échange (notamment pour rebondir sur les propres réponses des enquêtés). D'autre part, parce que nous souhaitions avoir un guide d'entretien le moins long possible (alors même que nous ambitionnions de réaliser de longs entretiens passant en revue le plus possible de dimensions de la vie des enquêtés), pour des raisons de praticité et pour ne pas « faire peur » aux enquêtés. Pour cette même dernière raison, nous n'avons pas inclus dans le guide d'entretien de questions invitant les parents à détailler leur réponse. Lors des entretiens, à chaque fois que nous abordions un nouveau sujet, nous commençons par poser une question très générale (en utilisant le plus souvent la formulation « Parlez-moi de... ») puis nous avons systématiquement cherché à faire préciser aux enquêtés leurs pratiques (ses modalités, leur fréquence), à les faire justifier ainsi qu'à détailler les événements ou traits de leurs enfants.

DESCRIPTION BRÈVE DE LA FAMILLE

- Mère : âge ? Profession ?
- Père : âge ? Profession ?
- Situation matrimoniale ?
- Pour chaque enfant : nom ? Date de naissance ? Âge ? Classe (ou profession et niveau d'étude) ? Avance scolaire ? Catégorisé HPI ?
- + Si séparation ou précédente union des parents :
 - Questions sur les autres enfants éventuels du père ou de la mère
 - Questions sur les éventuels autres conjoints des parents
 - Système de garde

THÈME N°1 : LA CATÉGORISATION DE « PRÉCOCITÉ INTELLECTUELLE »

- Pour chaque enfant catégorisé HPI de la famille :
 - o Informations sur le test de QI ayant conduit à la catégorisation de HPI :
 - âge de l'enfant au moment du test ?
 - Classe ?
 - Quel est le psychologue ayant réalisé le test (libéral ou scolaire) ?
 - Test utilisé ?
 - Plusieurs tests ?
 - o Pourquoi le test de QI a-t-il eu lieu ? Quels ont été les événements qui ont conduit à celui-ci ?
 - o Comment le test a été présenté à l'enfant ?
 - o Comment s'est déroulé le test pour l'enfant ?

- Quels ont été les résultats du test ? Qu'est-ce que le psy a pu apprendre aux parents sur leurs enfants ?
- Qu'a-t-on dit à l'enfant des résultats du test ?
- Comment a vécu l'enfant le résultat ? Les parents ?
- Conséquence du test :
 - À l'école ? À la suite du test et les années scolaires suivantes ?
 - Suivi médico-psychologique ?
 - Dans le quotidien ? Dans les manières d'agir des parents avec l'enfant ?
- Connaissance des parents du HPI avant la survenue de la catégorisation dans la famille ? Que savaient-ils sur le HPI ?
- Les parents se sont-ils informés sur le HPI ? Quand ? Comment ? Dans quelle mesure ?
- Terme privilégié par les parents pour nommer le HPI ? Quelle représentation des parents se font-ils du HPI ? Quelles conséquences cela a sur les enfants, leur vie quotidienne, leur scolarité, leur relation sociale selon les parents ?
- Le ou les enfants catégorisés HPI sait ou savent-ils que EIP ? Quelle image du HPI se fait ou se font-ils ? Est-ce un sujet de conversation fréquent entre parents et enfants ?
- Comment frère(s) ou sœur(s) non HPI vivent-il la catégorisation de HPI du ou des enfants EIP de la famille ? Comment vivent-ils le HPI du ou des enfants EIP de la famille ?
- Opinion des parents quant à l'origine du HPI ?
- Parents pensent-ils qu'ils sont eux-mêmes HPI ? Envisagent-ils un test de QI ?
- Autres membres de la famille élargie catégorisée HPI ?

THÈME N° 2 : DESCRIPTON DES ENFANTS

Pour chaque enfant de la fratrie :

- Description comment était bébé ? Quelque chose de notable dans son développement (dans son développement moteur, dans l'acquisition du langage) ?
- Description dans comment était enfant ? Traits de caractère ? Centres d'intérêt ou passions ?
- Description aujourd'hui ? Traits de caractère ? Centres d'intérêt ou passions ?
- Curieux ?
 - L'enfant pose-t-il beaucoup de questions ? Y répondez-vous toujours ? Est-ce qu'ils vous arrivent de consulter Internet, les livres ou autre pour répondre aux questions ?
 - Va-t-il chercher à s'informer ? Par quel biais ?
- Autre diagnostic que celui de HPI ? Évènement(s) ayant conduit(s) à ce diagnostic ? Conséquence du diagnostic ?
- Suivis médico-psychologiques ? Quand ? Pourquoi ? Combien de temps ? Quels effets ?
- Différence avec les autres bébés/enfants/ados du même âge ?

THÈME N°3 : LA SCOLARITÉ

- Pour chaque enfant de la fratrie :
 - Description du parcours scolaire ?
 - Maternelle ?
 - Passage en primaire ?

- Apprentissages fondamentaux du lire-écrire-compter ? En avance de l'école ?
Accompagnement des parents ?
 - Primaire ?
 - Collège ?
 - Etc.
- Facilités particulières ?
- Difficultés particulières ? Inquiétude des parents ? Solution mise en place pour en venir à bout ?
- Aménagements particuliers (Redoublement, Saut de classe ou autre en lien avec la catégorisation de HPI) ? À l'initiative de qui ? Quelle démarche ? Quels effets ?
- Quels sont ces résultats scolaires ? Réaction aux bons et aux mauvais résultats scolaires ? Exigences envers résultats scolaires ? Qu'est-ce qu'une bonne et une mauvaise note pour l'enfant ?
- Investissement dans le travail scolaire ? Exigences envers son travail scolaire ? L'enfant travaille-t-il assez au goût de ses parents ?
- Comportement en classe ?
- Relation avec les enseignants ?
- Relation avec les camarades ?
- Choix d'orientation (classe spéciale ? Classe à option ? À l'issue de la 3^e ? De la 2^{de}, etc.) ? Comment se sont faits ces choix ?
- Aime-t-il aller à l'école ?
- Description du moment des devoirs ?
 - À quel moment en fin de journée et le week-end ?
 - Les enfants s'y mettent seuls ?
 - Aide des parents ? Sous quelle forme ?
 - Vérification des devoirs ? Si fait ? Si juste ?
 - Les parents proposent-ils des exercices en plus des devoirs ? Quoi ? Souvent ? À quelle occasion ? Pourquoi ?
 - Une leçon vue en classe est-elle l'occasion de discussion en famille ? De recherche Internet ou dans des livres, d'achat de livre, de visite culturelle ?
 - Évolution de la manière dont l'enfant fait ses devoirs et de l'accompagnement des parents aux devoirs au cours de la scolarité.
- Suivi de la scolarité ?
 - Vérification des cahiers ?
 - Vérification des évaluations ?
 - Comment les parents prennent-ils connaissance des notes de leurs enfants ? À quelle fréquence contrôle-t-il les notes ? Lisent-ils le bulletin scolaire et y accordent-ils de l'importance ?
 - Exigence des parents vis-à-vis des résultats scolaires ? Vis-à-vis du travail scolaire ?
 - Rencontre avec les enseignants en dehors des réunions de rentrées ? Ce que disent les enseignants ?
- Description des établissements fréquentés par l'enfant (Public de secteur ? Niveau ? Quels niveau scolaire et milieux sociaux sont les élèves qui y sont scolarisés ?)
- Si scolarisation autre que dans le public de secteur pourquoi et via quelle démarche ?

- Participation à la vie scolaire : parents d'élèves et accompagnement aux sorties scolaire ?
- Une classe ou un établissement pour HPI a-t-il été envisagé ?
- Quelles conséquences le HPI a sur la scolarité de l'opinion des parents ?
- Souhait pour la scolarité future (notamment en termes d'étude) ? Crainte pour la scolarité future ?

THÈME N°4 : LES LOISIRS

- Comment les enfants occupent leur temps libre quand pas à l'école ?
- Les activités extrascolaires :
 - o Activité extrascolaire actuelle ?
 - o Par le passé ?
 - o Toujours eu une activité extrascolaire ?
 - o Une ou plusieurs activités extrascolaires chaque année ?
 - o Comment s'effectue le choix des activités ?
 - o Niveau des enfants dans les activités
- Activité dans le cadre de l'école ?
- Y'a-t-il des instruments de musique à la maison ? À qui sont ces instruments ? Les enfants en jouent-ils ? Ont-ils appris à en jouer et comment ?
- Autre sport, loisir, activité artistique pratiquée en dehors d'une activité extrascolaire ?
- Inscription pendant les vacances scolaires en centre aéré ? Dans des stages ? Des colonies ?
- La lecture :
 - o Les enfants lisent-ils ? lisent-ils souvent ou beaucoup ? quand lisent-ils ?
 - o Que lisent les enfants ?
 - o Origine des lectures des enfants : Achat ? Abonnement ? Bibliothèque ?
 - o Pratique de transmission d'un goût à la lecture : quand les enfants ont-ils eu leur premier livre ? Lecture de livre par les parents ? Échanges entre parents et enfants autour de la lecture ?
- Les enfants ont-ils des pratiques d'écriture : écriture d'un journal intime, d'un roman, etc.
- Jeux et jouets :
 - o Jeux et jouets préférés actuellement ?
 - o Quand les enfants étaient plus petits ?
 - o Les enfants possèdent-ils beaucoup de jeux et jouets ?
 - o Les parents achetaient-ils tout ce que demandaient leurs enfants ou bien refusaient-ils certains jeux et jouets ?
 - o Les parents privilégiaient-ils certains jeux et jouets ?
 - o Les parents jouent-ils avec les enfants ? Souvent ? À quoi ?
 - o Jeux entre parents et enfants de devinette ? De charade ? Jeux de mots ? Calcul mental ?
- Y'a-t-il à la maison un ou plusieurs ordinateur(s) ? Tablette(s) ? Smartphone ? Télévision(s) ? Console de jeu vidéo ?
 - o Les enfants possèdent-ils ces outils numériques en propres ?
 - o Où ces outils numériques sont-ils à la maison ?
 - o Quels usages en font les enfants ?
 - o Contrôle des parents de ce que font les enfants sur les écrans ?

- Contrôle des parents du temps passé par les enfants sur les écrans ?
- Les loisirs en familles :
 - Quelles sont les sorties faites en famille ?
 - Les parents font-ils avec leurs enfants les loisirs suivants ? À quelles fréquences ?
Exemple de dernière sortie de ce type faite ?
 - Activité culturelle : Cinéma ? Musée ? Exposition ? Visite de monument ou de sites historiques ? Théâtre ? Concert ? Spectacle ? Opéra ?
 - Activités sportives ?
 - Visite de la famille ? Visite des amis ?
- Les vacances en familles
 - La famille part-elle en vacances ? Plusieurs fois dans l'année ?
 - Où la famille part-elle en vacances (en France/à l'étranger ? à la mer/a la campagne ou à la montagne) ?
 - À quoi ressemblent les vacances de la famille ? Comment la famille occupe le temps pendant en voyage ?
 - Pouvez-vous me raconter les dernières vacances en familles ?

THÈME N°5 : RELATIONS AVEC AUTRUI

Pour chaque enfant de la fratrie (on ne répétera en revanche pas les questions sur les relations entre les germains)

- Relations avec les enfants du même âge ?
 - Qui sont ces amis ? Quel genre d'enfant est-ce ?
 - Que fait-il avec ses amis ?
 - Est-ce qu'il a des enfants avec qui il ne s'entend pas ? Pourquoi ?
- Entre frère et sœurs :
 - Similitudes et différences entre membres de la fratrie ?
 - Est-ce qu'ils s'entendent bien ?
 - Beaucoup de temps passé ensemble ?
 - Partage d'activité ensemble ?
 - De quoi peuvent-ils discuter ensemble ?
- Entre parents et enfants ?
 - Similitudes et différences entre membres avec le père ? La mère ?
 - Est-ce que les enfants s'entendent bien avec le père ? La mère ?
 - Beaucoup de temps passé ensemble avec le père ? La mère ?
 - Partage d'activité ensemble avec le père ? La mère ?
 - De quoi peuvent-ils discuter ensemble ?
 - Est-ce que votre enfant vous pose beaucoup de questions
- Y'a-t-il une autre personne importante dans la vie de l'enfant ? Qui et pourquoi ?

THÈME N°6 : LE QUOTIDIEN FAMILIAL

Pour les questions suivantes, on cherchera à savoir si les pratiques des parents ont évolué dans le temps :

- Où les enfants mangent-ils à midi quand ils sont à l'école ?
- Sont-ils gardés ? Quand ? Par qui ? Pourquoi ce choix de mode de garde ?

- Description d'un soir de semaine classique (du moment de rentrer à l'école jusqu'au coucher) ?
 - o Description du repas du soir : en famille ? Tous les soirs à la même heure ? Devant la télévision ? discussion ?
 - o Description du coucher : heure de coucher ? L'horaire de couché varie-t-il le week-end et pendant les vacances ? Rituel du coucher ?
- Participation des parents aux tâches ménagère ? Participation des enfants ? Importance du ranger ?

THÈME N°7: L'ÉDUCATION DES ENFANTS

- Comment réagissent les parents quand les enfants ont un comportement qui leur déplaît ? Qu'est-ce que les parents considèrent être une bêtise ?
- Les parents prêtent-ils attention au langage de leurs enfants (et plus spécifiquement aux fautes de français et au vocabulaire) ?
- Les parents ont-ils fait quelque chose particulier pour le développement du langage des enfants bébé ? (donner des exemples : verbalisation, chansons, pratiques de correction, etc.)
- Les parents prêtent-ils attention aux écrits de leurs enfants (et plus spécifiquement aux fautes de français et aux vocabulaires) ?
- Les parents ont-ils cherché des conseils sur comment agir avec leurs enfants ? À se renseigner sur l'éducation, le développement, psychologie de l'enfant ? Par quel biais ? Quand ? Beaucoup ?
- Inquiétudes particulières concernant le développement ? La scolarité, l'éducation de leurs enfants ? leur rôle de parent ?
- Changement dans l'éducation suite à la catégorisation de HPI ?
- Éducation religieuse ?
- Chose importante dans ce que veut transmettre ?
- Discussion régulière entre parents sur l'éducation ?
- Répartition entre parents du travail éducatif et domestique ?
- Impression d'avoir agi différemment avec les différemment membres de la fratrie ?

POUR FINIR L'ENTRETIEN : DESCRIPTION DES PARENTS

Pour chacun des parents :

- Description du métier et des conditions de travail ? Appétence pour le métier ? Arrêt de travail ? Reconversion professionnelle ?
- Loisirs extra-professionnels ? Centre d'intérêt et passions ?
- Diplôme obtenu ? Reprise d'étude ? Description de la scolarité : évènements marquants, facilité ou difficultés choix d'orientation ?
- Description quand ils étaient enfants ?
- Description de ses propres parents (des grands-parents) : niveau d'étude ? Profession ? Style éducatif ? Y'a-t-il des éléments dont les parents reprennent dans l'éducation de leurs parents ou, au contraire, dont ils cherchent absolument à se détacher ?
- Frères et sœurs ? Niveau de diplôme ? Métier ? En couple ? Enfants ?

Table des matières

Remerciements	3
<i>Sommaire</i>	5
<i>Introduction générale</i>	7
<i>Première partie : Une enquête sociologique sur les familles d'enfants catégorisés à « haut potentiel intellectuel »</i>	17
Chapitre 1 : Étude des conditions sociales de possibilité de la catégorisation d'enfants en tant qu'« intellectuellement précoces »	19
I. Émergence, légitimation et popularisation de la catégorie d'enfants à « haut potentiel »	20
1. Une catégorie d'enfants « surdoués » qui peine à émerger	20
2. Institutionnalisation aux États-Unis de la catégorie de « gifted children »	22
3. Importation en France de la catégorie d'enfants « surdoués »	23
4. Popularisation de la catégorie d'enfants « intellectuellement précoces »	24
5. La reconnaissance étatique officielle d'un problème de la « précocité »	25
6. Une recrudescence des publications scientifiques sur les enfants « à haut potentiel »	27
II. Des psychologues qui peuvent et veulent poser des diagnostics de « précocité intellectuelle » sur des enfants.....	32
1. Des psychologues peu disposés à catégoriser des enfants comme « intellectuellement précoces »	32
2. Quelques conditions sociales de la spécialisation de certains psychologues dans la catégorisation de « haut potentiel ».....	34
III. Des parents disposés à faire reconnaître la « précocité intellectuelle » de leurs enfants	35
1. Un diagnostic lié à l'importance des ressources sociales.....	36
2. Des fractions de classe plus disposées que d'autres à l'égard de la certification de « haut potentiel »	38
3. <i>Méfiance</i> à l'égard des titres scolaires.....	39
4. Une « précocité intellectuelle » genrée.....	40
5. Des enfants pas scolaires mais « intelligents » et « bons » à l'école	40
6. Une ressource pour venir à bout des difficultés	42
7. Bénéficier d'un levier pour modifier l'ordre scolaire ordinaire à son profit.....	50
Conclusion :	54
Chapitre 2 : Des tests d'« intelligence » tramés par des logiques scolaires	55
I. Évaluer et hiérarchiser des individus	56
1. Évaluation de la performance à une myriade d'épreuves	56
2. Hiérarchiser les individus du même âge les uns par rapport aux autres	60
3. Sanctionner positivement la <i>vitesse</i> et l' <i>avance</i>	65

II. Une <i>essentialisation</i> des performances cognitives.....	67
1. La <i>normalisation</i> de la moyenne statistique.....	67
2. Une <i>essentialisation</i> des performances individuelles.....	68
3. La <i>réification</i> des aptitudes individuelles.....	74
4. Conception de l'individu comme « homos clausus ».....	76
III. Des épreuves de tests d'« intelligence » de <i>forme scolaire</i>	77
IV. Sanctionner des compétences et connaissances scolaires.....	80
1. Évaluation des savoirs, savoir-faire et des dispositions scolaires.....	80
2. Les normes scolaires d'apprentissage.....	86
3. Sanctionner la culture « dominante » des classes favorisées.....	88
V. Consacrer les enfants de milieux favorisés :.....	93
Conclusion.....	95

Chapitre 3 : Enquêter sur la socialisation dans les familles de « surdoués » 103

I. Une étude de la socialisation dans les familles de « surdoués ».....	104
1. D'une approche macrosociologique à une approche microsociologique.....	104
2. Analyse de la socialisation familiale.....	106
3. Étudier la socialisation d'un type de famille particulière.....	111
4. Documenter différences et similitudes.....	115
5. Éclairer les inégalités sociales.....	117
6. Questionner l'affaiblissement de la socialisation familiale.....	119
7. Interroger la transmission par <i>osmose</i>	119
8. Comprendre l'idéologie du don.....	121
II. Une enquête par entretiens auprès de famille de « surdoués ».....	123
1. Enquêter auprès de familles aux caractéristiques sociales diverses.....	123
2. Enquêter par entretiens auprès de parents d'enfants « haut potentiel ».....	125
3. Élaborer des idéaux types.....	134

Deuxième partie : Analyse du mode de socialisation à l'œuvre dans l'ensemble des familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel »..... 150


Chapitre 4 : Des « parents-professionnels » de l'éducation 154

I. Devenir des spécialistes des savoirs savants sur l'enfance par souci d'être de « bons » éducateurs.....	156
1. Prendre massivement connaissance des connaissances professionnelles sur le développement, l'éducation et la psychologie de l'enfant.....	156
2. De vives inquiétudes éducatives.....	160
II. S'inquiéter fortement pour le développement de ses enfants au point de scruter chaque aspect de leur développement.....	166
1. De vives inquiétudes concernant le développement, l'épanouissement, le bonheur des enfants.....	166
2. Scruter le développement des enfants.....	168
III. Se rendre fortement disponibles par crainte que les enfants ne « réussissent » pas à l'école.....	172
1. Se rendre fortement disponibles pour leurs enfants.....	172
2. De fortes inquiétudes concernant la scolarité des enfants.....	178

IV. Rationaliser sa vie familiale et ses pratiques éducatives afin que les enfants atteignent l'« excellence »	181
1. Viser l'« excellence »	181
2. Mettre scrupuleusement en place un environnement favorable au développement de l'enfant.....	191
V. Des parents ou seulement des mères « professionnel(le)s » de l'éducation ?.....	198
Conclusion.....	202
Chapitre 5 : Une forte mobilisation familiale autour de la scolarité des enfants	206
I. Un suivi étroit de la scolarité des enfants.....	206
II. Contrôle de l'environnement scolaire	211
III. Une forte mobilisation pour aider les enfants dans l'acquisition des apprentissages et dispositions scolaires	218
1. Accompagner les enfants dans l'apprentissage des savoirs scolaires	225
2. Transmettre les prérequis à l'activité scolaire.....	228
3. Aider les enfants à devenir des « élèves »	230
4. Transmettre aux enfants des dispositions à l'« excellence » scolaire.....	233
IV. Des pratiques de sur-scolarisation.....	238
Conclusion.....	246
Chapitre 6 : Des familles pédagogiques qui plongent leurs enfants dans un continuum éducatif	248
I. Une profusion d'activités culturelles.....	249
1. Des activités extrascolaires en grand nombre	249
2. De fréquentes sorties culturelles et sportives en famille	251
3. Des activités culturelles jugées indispensables	255
II. Des enfants entourés à leur domicile d'objets culturels éducatifs	257
1. De nombreux jeux et jouets éducatifs	257
2. Des enfants entourés de lectures	260
3. Des conditions idéales pour que les enfants tirent bénéfice de cette culture matérielle de type éducative	263
III. Faire de chaque moment et activité de loisir une activité <i>éducative</i> : le cas révélateur des écrans	265
1. Se défier des écrans et en limiter l'usage	266
2. Orienter l'usage des écrans vers l'éducatif et le culturel	270
3. Transformer chaque moment devant les écrans en moment éducatif	277
IV. Des échanges pédagogiques permanents.....	278
1. S'emparer de la moindre occasion pour avoir des échanges pédagogiques.....	279
2. Transmission d'un fort capital linguistique.....	284
3. Stimuler l'esprit critique des enfants.....	289
V. Un travail de façonnage des goûts et habitudes en matière de loisirs	293
1. Générer de l'autocontrainte pour les loisirs les moins intéressants	293
2. Transmission d'un goût pour les loisirs culturels et cultivés	295
3. Stimuler la curiosité des enfants.....	300
Conclusion.....	302

Chapitre 7 : Une perception et une prise en charge des « difficultés » sources de privilèges éducatifs	304
I. Une attention considérable aux « difficultés »	305
1. Conclure vite et aisément à la présence de « difficulté » (scolaire)	305
2. Une sensibilité aux « difficultés » accrue intensifiée par la catégorisation de « précocité intellectuelle »	310
3. Focalisation sur les « difficultés », inquiétudes et sens de l'« excellence »	314
4. Quelques éléments de nuance... ..	318
II. Des remédiations aux « difficultés » sources d'avantages	321
1. Une mobilisation parentale plus conséquente et rapide qu'ailleurs	321
2. Des solutions aux difficultés que l'on ne retrouve pas ailleurs.....	326
a. Le fort recours au médico-psychologique.....	326
b. Des parents qui sont prêts à « payer de leur personne ».....	329
c. Modifier l'ordre scolaire ordinaire.....	332
3. Une école bienveillante envers ses élèves les plus « brillants ».....	333
Conclusion.....	337
Chapitre 8 : Le cercle « vertueux » de l'« intelligence hors norme »	340
I. Des enfants qui se font le relai des importants investissements culturels de leurs parents	340
II. Des enfants qui encouragent leurs parents à accentuer le régime culturel intensif auquel ils les soumettent.	356
III. Des enfants « bien » entourés	363
IV. Des jugements positifs qui accentuent l'investissement culturel des enfants « surdoués »	376
Conclusion.....	391
Conclusion de la deuxième partie de thèse.....	394
<i>Troisième partie : Typologie des différents sous-modes de socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants à « haut potentiel intellectuel ».....</i>	402
Chapitre 9 : Fractions économiques en ascension sociale : contrôler et rentabiliser afin que les enfants soient les premiers	406
I. Un encadrement direct et systématique des enfants.....	407
1. Un contrôle direct et systématique de la scolarité des enfants.....	407
2. Un contrôle de l'ensemble des processus de socialisation.....	409
3. Précocité et radicalité de l'encadrement direct et systématique des enfants.....	411
II. Rentabiliser le temps de l'enfance	414
1. Chasser toute forme d'improductivité.....	414
2. De fortes dispositions à l'égard de la figure du « surdoué » qui a « besoin d'être en permanence stimulé » et « s'ennuie vite »	419
3. Redouter la lenteur et le retard	423
III. Dominer le jeu de la compétition scolaire et sociale.....	424
1. Être les meilleurs, les premiers partout, tout le temps	424

2. Transmission de disposition à la « super performance », à la compétition et au leadership	432
3. Tirer son épingle dans le jeu de la compétition scolaire	437
4. À la poursuite de la « réussite » sociale.....	442
Conclusion :.....	445
Chapitre 10 : Fractions culturelles établies : s'épanouir par la culture.....	448
I. S'épanouir et se distinguer par la culture plutôt que gagner le jeu de la compétition scolaire	448
1. Mise à distance du jeu de la compétition scolaire et sociale.....	448
2. Aspirer à ce que les enfants acquièrent d'abord un <i>habitus cultivé</i>	457
II. Une vie culturelle sur le mode de l'évidence	467
1. Mise à distance d'un « hyperactivisme culturel » volontaire et contraint	467
2. Des activités culturelles et des échanges pédagogiques « naturels ».....	471
III. Une emprise sur les enfants qui passe avant tout sur la transmission de disposition envers la culture	478
1. Accent sur la transmission de <i>dispositions culturelles</i>	478
2. La catégorisation de « haut potentiel » révélatrice de ce travail intensif de façonnage des dispositions	483
3. Une emprise qui passe d'abord et avant tout par un modelage des dispositions.....	498
Conclusion.....	502
Chapitre 11 : Familles peu dotées en capital culturel : forte mobilisation éducative mise à mal par une distance avec les logiques socialisatrices scolaires et une faible emprise sur la scolarité des enfants	504
I. En quête de respectabilité : suivre les recommandations des professionnels de l'éducation.....	507
1. Investissement massif dans la scolarité des enfants.....	507
2. Investissement massif plus général dans l'éducation des enfants	514
II. Des appropriations non conformes aux logiques pédagogiques dominantes.....	518
1. Intérioriser l'idéal scolaire de l'élève autonome sans parvenir à transmettre des dispositions à l'autocontrainte.....	518
2. Intérioriser l'importance du travail scolaire sans parvenir à transmettre un goût pour celui-ci.....	526
3. Des activités culturelles moins fréquentes que dans les autres familles de « surdoués »	528
4. Des investissements culturels enfantins timides	534
5. Des apprentissages scolaires qui mettent en difficulté.....	536
III. Une faible emprise sur la scolarisation et les conditions de scolarisation des enfants	538
1. Des difficultés moins fréquemment et rapidement prises en charge que dans les autres familles de « surdoués ».....	538
2. Des remédiations de type éducatif difficilement mises en œuvre.....	541
3. Une faible emprise sur les conditions d'éducation scolaire	543
Conclusion.....	551

Conclusion troisième partie de thèse	554
<i>Conclusion générale</i> :	560
<i>Bibliographie</i>	568
<i>Annexes</i>	586
<u>Annexe n°1</u> : Ressources pour l'analyse de la figure de l'enfant « à haut potentiel intellectuel » véhiculée dans les publications scientifiques et médiatiques sur la « précocité intellectuelle »	588
Ouvrages à destination des parents de HPI et des HPI eux-mêmes :	588
Articles de presse ou de magazines	589
Articles Internet :	589
Émissions de radio :	589
Podcasts :	590
Vidéos YouTube :	590
Publications scientifiques :	590
	
<u>Annexe n°3</u> : Le guide d'entretien	592
<i>Table des matières</i>	598

Résumé :

Comment façonne-t-on un « surdoué » ? Analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants catégorisés à « haut potentiel intellectuel »

Cette thèse cherche à mettre en évidence les conditions sociales de possibilité de la catégorisation d'enfants comme « à haut potentiel » au travers d'un test psychotechnique d'« intelligence ». Plus précisément, s'appuyant sur les travaux de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Muriel Darmon, etc., ayant montré que la constitution par des enfants de dispositions et structures mentales spécifiques nécessite qu'ils fassent l'objet de certaines pratiques socialisatrices, notamment au sein de leur famille, cette recherche tente d'identifier les processus de socialisation familiale ayant permis à des enfants d'obtenir un QI nettement supérieur à la moyenne. Et ce à l'encontre de la vision communément répandue de la « précocité intellectuelle » comme relevant du « don », comme étant un « avantage » sinon « hérité », en tout cas « inné » et indépendant de tout investissement éducatif. La recherche repose sur la réalisation d'entretiens approfondis auprès de 30 familles d'enfants déclarés à « haut potentiel », le plus souvent possible avec le père et mère en même temps, parfois avec des enfants « précoces » eux-mêmes. Ces entretiens ont duré entre 2 h 40 à 9 h 20 par famille et se sont souvent déroulés à leur domicile, ce qui a permis, en marge des entretiens, la réalisation d'observations des espaces familiaux éducatifs voire des relations entre parents et enfants. L'enquête montre que les parents de précoces se livrent à un *travail éducatif pédagogique particulièrement intensif*, qui ne prend toutefois pas exactement la même forme selon leur position dans l'espace social. Elle explore les facteurs explicatifs de ce bain culturel dans lequel les parents d'enfants « surdoués » plongent leurs enfants tout en interrogeant les conséquences de ce bain sur les enfants eux-mêmes, interrogeant la description faite dans les médias des enfants « précoces ».

Mots clés : enfants à haut potentiel intellectuel, socialisation, pratiques éducatives, enfance, familles, distinction.

Abstract :

How do you make a “gifted child” ? Analysis of the socialization at work in the families of children categorized as “gifted”

This thesis seeks to highlight the social conditions of possibility of categorizing children as "gifted" through a psychotechnical test of "intelligence". More specifically, based on the work of Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Muriel Darmon, etc., having shown that the constitution by children of specific mental dispositions and structures requires that they be the object of certain socializing practices, particularly within their family, this research attempts to identify family socialization processes that have enabled children to obtain an IQ significantly above the average. Against the commonly view of "high potential" as a "gift", as being an "advantage" "inherited" or at least "innate", independent of any educational investment. The research is based on in-depth interviews with 30 families of children declared to be "gifted", as often as possible with the father and mother at the same time, sometimes with "gifted" children themselves. These interviews lasted between 2 hours and 40 minutes and 9 hours and 20 minutes per family and often took place at their home, which made it possible to make observations of the educational family spaces and even of the relationships between parents and children. The fieldwork shows that the parents of “gifted children” engage in particularly intensive educational work, which does not take exactly the same form depending on their position in the social space. It explores the explanatory factors of the cultural bath in which the parents of "gifted" children immerse their children while questioning the consequences of this bath on the children themselves, questioning the description made in the media of "gifted" children.

Keywords: Gifted children, socialization, educational practices, childhood, families, distinction.