

# Comment la famille transmet l'ordre inégal des choses

10 janvier 2012



La famille, par l'intermédiaire de laquelle chaque individu apprend à découvrir la société et à y trouver sa place, est l'espace premier qui tend à fixer les limites du possible et du désirable. L'estimation par chacun des chances de parvenir à telle ou telle position sociale, à telles ou telles ressources matérielles ou symboliques, n'a rien d'un calcul conscient et ne se présente jamais aussi clairement que la résolution d'un problème de probabilité.

Comme l'écrivaient Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron au début des années 1970 : « Selon que l'accès à l'enseignement supérieur est collectivement ressenti, même de manière diffuse, comme un avenir impossible, possible, probable, normal ou banal, c'est toute la conduite des familles et des enfants (et en particulier leur conduite et leur réussite à l'École) qui varie parce qu'elle tend à se régler sur ce qu'il est « raisonnablement » permis d'espérer. » (1971, p. 262). Lorsque des grands-parents, des parents, des oncles et tantes, des cousins et cousines, parfois des frères et sœurs, sont déjà passés par l'enseignement supérieur ou, au contraire, lorsqu'ils n'ont jamais accédé à un tel niveau scolaire, lorsque l'enfant a entendu parler avec enthousiasme de la réussite au BEP de mécanique du cousin germain ou lorsqu'il perçoit la déception de ses parents face à l'entrée du frère aîné à l'université plutôt qu'en classes préparatoires, il intériorise progressivement les espérances subjectives de ses parents ou des adultes les plus significatifs de son entourage. Ces espérances qui dépendent de leur propre position dans la hiérarchie des diplômes scolaires et de leur rapport au système scolaire : perçu à partir d'un certificat d'études primaires, le baccalauréat revêt une certaine valeur, mais vu d'un parcours de polytechnicien, l'entrée dans une faculté de lettres et sciences humaines est un véritable « échec », etc.

Les acteurs sont « socialement raisonnables » : ils se raisonnent ou se font une raison plus qu'ils ne raisonnent. Dans les enquêtes par entretien, il est fréquent pour le sociologue d'entendre les enquêtés utiliser des expressions du type : « Ce n'est pas pour nous ». Ce genre de formulation, qui renvoie le plus souvent à des limites culturelles (« on ne se sentirait pas à l'aise »), montre l'intériorisation des contraintes par les enquêtés : ce qui n'est pas accessible ne devient plus désirable, et l'on finit par n'aimer que ce que la situation objective nous autorise à aimer. On prend non pas ses désirs pour la réalité, mais la réalité des possibles pour ses désirs les plus personnels. C'est aussi par des mécanismes de maintien de la dignité (« je ne peux pas - sans décevoir tout mon entourage - viser moins que... ») ou d'anticipation de la possible dénonciation des prétentions (« ils vont se demander pour qui je me prends ») que les espérances subjectives se calent et, du même coup, que les inégalités se perpétuent.

Pour comprendre comment, concrètement, se réalise cette transmission des inégalités, on peut prendre l'exemple de la lecture et de l'écriture. L'école joue en effet un rôle crucial dans la reproduction des inégalités sociales, surtout dans des sociétés où l'accès au marché du travail est filtré par l'institution scolaire. L'appropriation par les jeunes de la culture écrite scolaire est au cœur des premiers problèmes rencontrés et des processus d'échec scolaire. Or, les familles dotées de ressources culturelles livrent à l'école des enfants déjà porteurs de formes bien constituées d'habileté langagière, de connaissances culturelles diversifiées et même de compétences scolaires non négligeables.

Les enfants peuvent intérioriser très tôt - avant ou en dehors même de tout acte d'écriture ou de lecture - les « raisons » ou les « contextes » de recours à l'écrit. Ils entrent familialement dans l'écrit de différentes manières, celles-ci produisant de puissants effets de socialisation lorsqu'elles sont combinées entre elles.

Il peut s'agir tout d'abord d'incitations et de sollicitations parentales expresses et pédagogiques multiples. Certains parents assurent un enseignement quasi scolaire de la lecture et de l'écriture à la maison (armé parfois de manuels scolaires). Mais c'est aussi bien d'autres choses : apprentissage explicite de techniques ou de stratégies intellectuelles (par exemple, faire un brouillon lorsqu'on veut rédiger une lettre, relire sa lettre pour corriger les fautes d'orthographe, copier sa leçon pour l'apprendre, se servir du dictionnaire, etc.), invitations à écrire des textes durant les vacances pour prendre l'habitude de mettre en récit sa propre expérience, demande expresse de prises de messages écrits lorsqu'ils décrochent

le téléphone, explications verbales pour faire comprendre l'intérêt du recours aux pense-bêtes ou au calendrier en vue de préparer ses activités et de ne pas oublier des choses importantes à faire, ou encore sollicitations permanentes à la lecture (offrir des livres en cadeaux, abonner son enfant à un magazine, l'amener régulièrement à la bibliothèque, lui lire des histoires, lui poser des questions sur ce qu'il lit, lui demander de lire un texte à haute voix en le gratifiant, etc.)...

L'entrée dans l'écrit s'effectue aussi par les multiples participations directes à des pratiques d'écriture et de lecture auxquelles sont conviés (et parfois forcés...) les enfants. Ces derniers peuvent contribuer à constituer les listes de commissions ou les listes de choses à emporter en voyage en notant eux-mêmes (en demandant aux adultes de le faire pour eux ou en écrivant sous la dictée de leurs parents) ; ils peuvent être en situation de tenir la liste dans le magasin pour faire le point sur ce qu'il reste à acheter, rentrer progressivement dans une culture de l'échange épistolaire (de la simple signature aux petits mots rajoutés à la fin des lettres parentales), participer à la constitution d'un itinéraire de vacances, aider leurs parents à classer et légènder les photographies familiales, etc. Concernant les pratiques de lecture, les enfants peuvent faire la cuisine avec leurs parents en suivant avec eux les instructions d'une recette écrite, lire avec eux des histoires, rechercher avec eux des éléments constitutifs d'un futur exposé scolaire, consulter avec eux des revues sur un thème lié à des vacances ou à des sorties culturelles, etc. Dans de nombreux cas, ils participent ainsi à des activités d'écriture et de lecture parentales, s'insérant sur le mode de l'« aide » ou de la participation d'« égal à égal », mais apprenant sans doute davantage sur l'activité, ses fonctions et son contexte dans leur ensemble que sur le seul rôle qu'on leur fait tenir. Avant d'être capables de « faire seul », les enfants apprennent ainsi à faire le tour des activités et des contextes impliquant l'usage de l'écrit, à les cerner. Grâce à ces multiples collaborations, ils peuvent en maîtriser les fonctions et les contextes d'usage longtemps avant d'être en mesure de les prendre en charge personnellement.

Les enfants peuvent aussi essayer de « s'y voir », c'est-à-dire de se voir déjà « grands » en imitant les rôles, attitudes et pratiques caractéristiques de leurs parents. Et comme les pratiques de lecture et d'écriture familiales sont très clairement articulées sur la division sexuelle des goûts, des habitudes, des rôles et des tâches, associant de manière particulièrement forte les femmes à l'écrit (ces imitations de comportements parentaux ordinaires sont indissociables de l'identification à des rôles adultes sexués (faire - c'est-à-dire, parfois, ne pas faire - comme maman ou comme papa). Les parents décrivent ainsi les multiples situations d'imitation ordinaires de leurs propres gestes, de leurs propres manières ou manies de lecteur ou de scribe.

### **Une imprégnation diffuse**

Enfin, les enfants entrent dans la culture de l'écrit par imprégnation indirecte et diffuse, c'est-à-dire à travers tout un climat familial plutôt qu'à travers des actes directs d'écriture et de lecture. Qu'il s'agisse de styles de parole explicites, lexicalement et syntaxiquement articulés à des habitudes de discours écrits, de types de discussions sur le sens des mots ou sur la correction syntaxique, littéraires ou philosophiques, de styles de raisonnement logiques ou mathématiques (évoqueries ordinaires des notions de proportions, de contradiction, etc.) ou de styles d'organisation domestique, de rapports au temps ou de rapports à l'ordre (liés à l'usage d'écrits organisateurs, planificateurs, etc.), l'écrit impose très indirectement sa présence subliminale à travers diverses attitudes et pratiques des adultes.

Lorsque l'univers familial constitue un univers à la fois pédagogiquement incitateur, faisant participer l'enfant à des activités nécessitant lecture ou écriture, fournissant des modèles d'identification pratiques commodes pour donner l'envie d'imiter, de « faire comme », et globalement « diffuseur » d'effets cognitifs ou organisationnels liés à l'incorporation par les parents d'une culture de l'écrit, alors les enfants sont dans des conditions idéales pour construire des habiletés, des représentations ou des goûts pour l'écriture et la lecture qui se révéleront au final rentables à l'école. La combinaison de ces différents ingrédients ne se rencontre que dans les familles dont le degré d'ancienneté de l'accès à l'école et à l'écrit est particulièrement élevé.

Tout oppose les enfants qui ont des grands-parents et/ou des parents quasi analphabètes ou en difficultés avec l'écrit à ceux dont les parents, les grands-parents, et parfois plusieurs générations antérieures, non seulement sont ou étaient alphabétisés, mais ont connu de longs parcours scolaires. Les premiers découvrent l'univers scolaire comme un monde relativement nouveau et étranger et dépendent le plus complètement de lui pour s'approprier les éléments d'une culture écrite. Les seconds font partie de familles scolarisées dans le secondaire ou le supérieur depuis plusieurs générations, qui ont totalement incorporé la culture scolaire, qui se la sont appropriée et peuvent ainsi se permettre de vivre un rapport plus détendu à l'univers scolaire élémentaire. Familles où les lectures parentales sont diverses et variées (des journaux aux livres en passant par les revues et les bandes dessinées) [ 1 ] où les lectures les plus légitimes ont été sélectionnées et d'autres rejetées, où les parents conversent à propos de leurs livres et où, finalement, la lecture déborde largement le cadre scolaire pour s'intégrer aux moments les plus ordinaires de la vie du groupe. Pour les enfants vivant dans de tels univers familiaux, l'écriture et la lecture sont des réalités familiales avant d'être éprouvées comme des réalités scolaires. L'« écart » ou la « prise d'avance » se joue là, dans le premier cadre de socialisation où se transmettent nombre de ressources culturelles et morales indispensables dans le parcours de conquête d'une position sociale personnelle.

### **La dimension immatérielle de tout héritage**

De façon générale, les phénomènes d'héritage contribuent à faire de chaque nouveau né un être inégalement doté et saisi d'emblée par les propriétés de son milieu social-familial. Héritier d'une fortune, d'une entreprise, d'une maison, d'une terre, de biens divers et variés dont la valeur économique comme culturelle peut être très élevée (tableaux de peintres connus, grande bibliothèque, meubles de valeurs, bijoux, etc.), celui qui naît dans un milieu richement doté (quel que soit le degré et la nature de la richesse en question) a le plus souvent à sa disposition les produits accumulés par de nombreuses générations qui le distinguent immédiatement de toutes celles et ceux qui, au même moment, sont happés tout au contraire par la pauvreté, la précarité, l'incertitude et l'horizon social limité de leur milieu familial.

Mais l'héritage matériel, qu'il soit de nature plutôt économique (biens matériels ou volume financier) ou plutôt culturel (biens symboliques tels que livres, tableaux, sculptures, etc.) comporte toujours une dimension immatérielle. En effet, l'héritage ne se réduit jamais à un processus de transmission matériel, mais s'accompagne toujours de la « transmission » de tout ce qui est nécessaire pour s'approprier adéquatement l'héritage matériel en question : goûts, compétences et dispositions à agir, à percevoir ou à juger. Sans cela, l'héritage resterait, comme on dit, « à l'état de lettre morte » (ce qui prend tout son sens lorsque l'héritage est constitué de livres), c'est-à-dire ne trouverait pas les conditions de son utilisation et, a fortiori, de sa fructification. Héritages sans héritiers en mesure - tant du point de vue des compétences que du désir - de les reprendre à leur compte et de se les approprier, héritages délaissés, dilapidés ou liquidés [2]: les « ratés » de la transmission intergénérationnelle rappellent, en creux, tout le travail de socialisation (i.e. d'éducation diffuse ou explicite) qui doit être fait afin que chaque nouvelle génération reprenne à son compte les héritages du passé et fasse de cette appropriation une question existentielle « personnelle ».

Bernard Lahire est Professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure de Lyon et Directeur-adjoint du Centre Max Weber (UMR 5283 CNRS) où il est responsable de l'Equipe « Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations ».



Cet article constitue une version courte d'un article plus développé publié dans le numéro 7 de la revue [Regards croisés sur l'économie](#) intitulé « Le choc des générations ? Dettes, retraites, dépendance... », mai 2010.

## Références bibliographiques

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1971.

Anne Gotman, *Hériter*, Paris, PUF, 1988.

Bernard Lahire (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

Bernard Lahire, « Masculin-féminin. L'écriture domestique », in D. Fabre (éd.) *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, MSH, Coll. « Ethnologie de la France », p.145-161. 1997.

Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures, Coll. « Pluriel », 1998 (nouvelle éd. 2006).

Bernard Lahire, *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, Paideia.

Bernard Lahire, *Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2010.

Luigi Pirandello, *Un, personne et cent mille*, Paris, Gallimard, L'Imaginaire, 1926, nouvelle éd. 1982.

François de Singly, *Les Jeunes et la lecture*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Les Dossiers Éducation & formations, n°24, 1993.

Photo / © pojoslaw - Fotolia.com

[1] Concernant les conditions familiales d'accès à la lecture, les grandes enquêtes nous montrent que la part des grands lecteurs est plus importante parmi ceux qui ont bénéficié d'une histoire contée par leur mère chaque jour que parmi ceux qui n'en ont écouté aucune (ou rarement), et que le poids des grands lecteurs est plus important parmi ceux qui possédaient une bibliothèque dans leur chambre que parmi ceux qui n'en avaient pas (Singly, 1993).

[2] Cf. aussi le cas fictionnel de Moscarda Vitangelo (fils de banquier oisif, puis dilapidateur) mis en scène par Luigi Pirandello dans *Un, personne et cent mille* ([1926] 1982) et que j'analyse dans *L'Esprit sociologique* (2005) ou le cas bien réel d'un héritier n'étant pas placé dans les bonnes conditions pour hériter l'héritage paternel analysé dans *Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire* (2010).

---

Emplacement :

[Accueil](#) > [Articles](#) > [Analyses](#) >

Adresse de cet article : <https://www.inegalites.fr/Comment-la-famille-transmet-l-ordre-inegal-des-choses>