

LA TRANSMISSION FAMILIALE DE L'ORDRE INÉGAL DES CHOSES

Bernard Lahire

La Découverte | « Regards croisés sur l'économie »

2010/1 n° 7 | pages 203 à 210

ISSN 1956-7413

ISBN 9782707164490

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2010-1-page-203.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.

© La Découverte. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

» LA TRANSMISSION FAMILIALE DE L'ORDRE INÉGAL DES CHOSES

Bernard LAHIRE, *professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon, directeur du groupe de recherche sur la socialisation au CNRS.*

PRENDRE LA RÉALITÉ POUR SES DÉSIRES

L'ordre inégal des choses dans les sociétés contemporaines, celui qui s'établit structurellement entre les classes sociales notamment, peut compter sur l'inertie du passé, pesant sur le présent et fixant les limites du possible, pour se reproduire. Un état inégal s'impose, avant tout discours, aux nouvelles générations par son évidence objective : on naît dans un monde structuré par des différences de richesses économiques et culturelles qui, bien qu'il soit le produit de l'histoire, a tout du paysage naturel. Et plus l'ordre inégal des choses est le produit d'une histoire de longue durée et est solidement installé, plus il faut de temps, d'énergie et d'efforts pour en prendre conscience et le remettre en question. Quoi que puisse laisser penser l'idée de « construction sociale de la réalité »¹, il faut infiniment plus de temps (et d'énergie collective) pour espérer pouvoir transformer le mode de production capitaliste que pour modifier des lois sur l'immigration ou les éléments d'une politique scolaire [Lahire, 2005]. Le caractère historiquement construit des inégalités n'implique pas que leur déconstruction soit une opération aisée.

La famille, par l'intermédiaire de laquelle chaque individu apprend à découvrir le monde social et à y trouver sa place, est l'espace premier (primitif) qui tend à fixer objectivement – sans le savoir ni le vouloir – les limites du possible et du désirable. L'estimation subjective des chances de parvenir à telle ou telle

1. BERGER P. et LUCKMANN T. (1966), *The social construction of reality*, Doubleday, New York.

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. En fait, les possibilités objectives, statistiquement mesurables par les chercheurs, se manifestent dans la vie quotidienne de multiples façons et engendrent chez les acteurs des intuitions pratiques sur ce qu'il leur semble normal ou anormal, possible ou impossible, raisonnable ou irraisonné de faire, de viser ou d'espérer.

Comme l'écrivaient P. Bourdieu et J-C. 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. » [Bourdieu et Passeron, 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, espérances qui dépendent de leur propre position objective dans la hiérarchie des diplômes et de leur rapport au système scolaire. Ainsi, tandis que le baccalauréat, perçu à partir d'un certificat d'études primaires, revêt une certaine valeur, l'entrée dans une faculté de lettres et sciences humaines, vue depuis un parcours de polytechnicien est un véritable « échec ».

Les acteurs sont donc le plus souvent « socialement raisonnables » sans avoir besoin de mettre en œuvre une raison de type logique ou calculatrice. 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 par les enquêtés des contraintes objectives : ce qui n'est pas objectivement accessible ne devient plus subjectivement désirable et l'on finit par n'aimer que ce que la situation objective nous autorise à aimer, c'est-à-dire à prendre 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.

LES MODALITÉS DE TRANSMISSION D'UN HÉRITAGE CULTUREL AU SEIN DE LA FAMILLE : L'EXEMPLE DE LA CULTURE ÉCRITE

On pressentait depuis les années 1920 [Goblot, 1925] et l'on sait avec certitude depuis les années 1970 en France que l'école joue 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 [Bourdieu et Passeron, 1964 et 1971 ; Lahire, 2009]. On sait aussi désormais que l'appropriation de la culture écrite scolaire est au cœur des premiers problèmes rencontrés et des processus d'échec scolaire [Lahire, 1993a et 2008]. 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. Par exemple, nombre d'enfants apprennent aujourd'hui à entrer dans l'écrit autant chez eux qu'à l'école ; ils apprennent cela, pourrait-on dire, « au biberon », dans les interactions précoces, ordinaires et fréquentes autour de l'écrit – produit ou lu – qui impose sa présence et son évidence culturelle au sein du foyer. Pour eux, l'école élémentaire a quelque chose de « familial ». Ils y respirent un air auquel ils sont habitués depuis leur naissance.

“ Nous intériorisons des contraintes sociales objectives au point de prendre non pas nos désirs pour la réalité, mais la réalité des possibles pour nos désirs les plus personnels. ”

En revanche, pour les familles les plus dépourvues de ressources et d'expériences scolaires, seule l'école est en mesure de faire ce qui ailleurs a été partiellement, voire parfois totalement, fait dans l'intimité du foyer. L'école a donc une responsabilité pédagogique et politique considérable vis-à-vis de ces enfants qui n'ont bien souvent que le temps passé entre les murs de l'école pour entrer dans la culture scolaire et se l'approprier. Or, il faut beaucoup de temps – des milliers d'interactions plutôt que quelques dizaines – pour faire acquérir certaines

habitudes corporelles ou langagières, certains modes de raisonnement ou certaines techniques manuelles comme intellectuelles. Traiter de façon parfaitement égale des enfants inégalement dotés culturellement du fait des processus de socialisation familiale socialement différenciés, c'est contribuer en définitive à reproduire l'ordre inégal des choses.

Concernant les fonctions et les représentations sociales attachées aux diverses pratiques de l'écrit, les enfants peuvent intérioriser très tôt – et ce 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* : enseignement quasi scolaire du lire-écrire (armé parfois de manuels scolaires), apprentissage explicite de techniques ou de stratégies intellectuelles (e. g. 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... Sans oublier les sollicitations permanentes à la lecture : offrir des livres en cadeaux, abonner l'enfant à une revue, 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 *collaborations-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 également 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 (ne serait-ce que par la marque minimale d'entrée dans cette culture que constitue la 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 légender 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 autant 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 seuls », 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 [Albert, 1993], 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.

Enfin, les enfants incorporent les fonctions, les représentations et certains effets cognitifs et organisationnels spécifiques 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 (sollicités ou expliqués, effectués à titre de collaborateur, observés et imités). Qu'il s'agisse de styles de parole explicites, lexicalement et syntaxiquement articulés à des habitudes de discours écrits, de types de discussions sémantiques (sur le sens des mots), grammaticales (sur la correction syntaxique), littéraires ou philosophiques (qui habituent ceux qui les écoutent à des modes herméneutiques de lecture), 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 scolairement. 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.

“ L'héritage ne se réduit jamais à un processus de transmission matériel, mais s'accompagne toujours 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. ”

En effet, 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 aussi 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)², où les lectures les plus légitimes ont été sélectionnées et d'autres rejetées, où les parents conversent à propos de leurs livres et participent parfois à des sociabilités livresques (bibliothèques tournantes, clubs de lecture) et où, finalement, la lecture déborde largement le cadre scolaire pour s'intégrer aux moments les plus ordinaires de la vie du groupe. Familles qui donnent aussi à voir à leurs enfants des pratiques d'écriture fréquentes, des plus pragmatiques aux plus formelles, des plus

2. . 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), ainsi que parmi ceux qui possédaient une bibliothèque dans leur chambre plutôt que parmi ceux qui n'en avaient pas [Singly, 1993].

utilitaires aux plus esthétiques. 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 (quels que soient 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 culturelle (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 » (le terme devient alors plus métaphorique) 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 [Gotman, 1994] : 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 ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT J.-P. (1993), « Écritures domestiques », in FABRE D. (dir.), *Écritures ordinaires*, POL/Centre Georges Pompidou-BPI, p. 37-94.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1971), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit.
- GOBLOT E. (1925), *La Barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Presses universitaires de France, Coll. « Le Lien social », réédition 2010.
- GOTMAN A. (1994), « Déshéritage, dilapidation et filiation. Wittgenstein est-il un moderne ? », *Communications*, n°59, p. 149-176.
- LAHIRE B. (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2005), « La construction sociale de la réalité », in *L'Esprit sociologique*, chap. 4, La Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », p. 94-111.
- LAHIRE B. (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette Littératures, Coll. « Pluriel », réédition en 2006.
- LAHIRE B. (2009), « Inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales », in J.-L. DEROUET et M.-C. DEROUET BESSON (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Collection de la Société suisse pour la recherche en éducation, vol. 146, p. 105-116.
- SINGLY F. de (1993), « Les jeunes et la lecture », *Les dossiers éducation et formations*, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, n°24.