

Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ?

Romain GÉNY, professeur de SES au lycée Picasso d'Avion (62)

Un des grands apports de la pensée de P. Bourdieu a été de formaliser les liens entre école et inégalités sociales grâce à des concepts comme « l'habitus » ou le « capital culturel ». Ceux-ci ont l'intérêt de mettre l'accent sur les inégalités purement culturelles devant l'école, en dépassant les représentations méritocratiques de celles-ci. Mais ces concepts ne permettent pas d'analyser finement les liens complexes entre socialisation familiale et école.

On peut résumer (de façon sans doute trop caricaturale) la pensée de cet auteur à travers deux idées fortes. Premièrement, les disparités de réussite au sein des cursus, entre les diverses classes sociales, tiennent principalement à des inégalités de dotation des élèves en « capital culturel », ignorées (et par là même légitimées) par le système scolaire et ses agents. Deuxièmement, les différences d'instrumentalisation de l'école comme moyen d'ascension sociale sont à relier à des « habitus » dissemblables. L'habitus étant formé par une intériorisation des structures objectives, les enfants et les familles des classes populaires feraient leur l'idée, confirmée par les faits, que leurs chances de réussite, et donc d'ascension, sont faibles¹.

Nous nous intéresserons ici au premier concept (le « capital culturel »). Celui-ci a été construit pour mettre en relief **la relation, positive ou négative selon les classes sociales, entre les effets de la socialisation familiale sur l'enfant d'une part, et les spécificités culturelles des exi-**

gences scolaires d'autre part. Aussi bien dans le langage que dans certaines dispositions culturelles ou comportementales qu'elle exige, l'école valorise un certain type de capital culturel qui est directement acquis par la socialisation familiale dans certains milieux (dominants).

À cette théorie, on oppose généralement, de façon mécanique, la pensée de R. Boudon, qui évacue les problèmes de socialisation et d'exigences culturelles arbitraires pour expliquer « l'inégalité des chances » devant l'école par des différences de stratégies familiales, qui ont toutes en commun d'être des calculs en termes de coûts et de profits de l'investissement scolaire, et « l'inégalité des chances » de promotion par l'école par un « effet d'agrégation », non voulu, de ces stratégies.

Cette opposition semble être devenue petit à petit une aporie de la sociologie de l'éducation, avec « Boudon pour critiquer Bourdieu » et « Bourdieu pour critiquer Boudon ». Nous voudrions montrer que l'on peut sortir de cette alternative « par le haut ». Les travaux de B. Lahire

fournissent en effet des instruments intéressants pour dépasser les théories de Bourdieu, en les critiquant, sans retomber dans une position diamétralement opposée, et sans « jeter le bébé avec l'eau du bain ». En effet, ses travaux récents sont caractérisés par une volonté de réexaminer à la base les concepts de Bourdieu, en en restreignant drastiquement le champ de pertinence, en leur donnant leur juste place, selon les avancées qu'ils ont permises et les obstacles à la connaissance qu'ils posent désormais.

La critique du concept de « capital culturel », que l'on trouve dans *Tableaux de familles*, présente ainsi l'intérêt de se placer dans la même problématique que Bourdieu (relations entre socialisation familiale et réussite scolaire), tout en montrant que le concept en question n'est

1. On se contente ici d'une analyse des mécanismes de base des rapports entre école et familles développés par Bourdieu et Passeron. Les analyses de Bourdieu dans *La Distinction* montrent toute la complexité de la pensée de cet auteur.

plus forcément pertinent pour faire progresser la connaissance en sociologie des inégalités sociales.

Nous allons tenter de montrer, en nous appuyant directement sur cet ouvrage, que la notion de capital culturel peut représenter un obstacle à la connaissance des rapports entre familles et école, pour voir ensuite que ceux-ci sont peut-être mieux appréhendés par l'approche de Lahire, en termes de « configurations familiales ».

CRITIQUE DU CONCEPT DE CAPITAL CULTUREL

Le concept de capital culturel, de nature statistique, repose sur une vision contestable de la socialisation qui laisse des phénomènes inexplicables. Il faut la compléter par une approche qui se centre sur les relations familiales concrètes dans lesquelles l'enfant est socialisé. **Le « capital culturel » ne rend donc pas bien compte du processus de socialisation familiale.**

Des résidus statistiques ?

P. Bourdieu explique les inégalités sociales devant l'école par la confrontation entre les principes de la socialisation familiale et les exigences culturelles de l'école. La socialisation est donc un mécanisme fondamental dans sa théorie. En effet, chaque milieu social offre une socialisation différente, du point de vue culturel, aux enfants. Le critère déterminant est celui du « capital culturel », ensemble de savoirs et de savoir-faire transmis par un détenteur (adulte) à un héritier (enfant), qui l'incorpore plus ou moins fortement. On trouve le meilleur indicateur de ce capital culturel dans le niveau de diplôme des parents. Le système scolaire, implicitement, favorise et légitime les détenteurs d'un capital culturel acquis dans les familles qui en sont fortement dotées².

Cette construction théorique, ici rapidement résumée, a permis de faire avancer la connaissance des

inégalités sociales, notamment en infirmant par les faits l'idéologie méritocratique du don. Pourtant, il se pourrait qu'elle soit désormais devenue un obstacle aux progrès de la connaissance.

En effet, une tendance statistique n'est pas une règle mécanique, et B. Lahire commence *Tableaux de familles* par un exemple réel, volontairement troublant : « Souyla est en CE2. Son père, ancien ouvrier non qualifié du bâtiment, est aujourd'hui à la retraite. Lui et sa femme, mère au foyer, sont analphabètes [et] maîtrisent difficilement la langue française [...]. Le couple a eu onze enfants, et vit dans la banlieue d'une grande ville. Souyla est en très bonne situation scolaire. »³

Pas de capital culturel transmissible dans la famille où l'enfant est socialisé, et même un cumul de « handicaps » objectifs, et pourtant celle-ci est en réussite scolaire. De même, au cours de ses nombreux cas d'étude, Lahire rencontre des situations où, par exemple, l'enfant est socialisé dans un milieu où existe un certain capital culturel (les parents achètent des livres, des dictionnaires pour leurs enfants) et où pourtant celui-ci est en échec scolaire. Ou encore, où les parents ont un certain capital scolaire (de niveau secondaire), mais ont gardé de leur passage à l'école un sentiment de honte et de souffrance, à cause d'échecs répétitifs, sentiment qu'ils transmettent à leurs enfants.

La théorie de la transmission du capital culturel est incapable d'expliquer ces situations. Au plus, elle ne peut que les rejeter comme résidus statistiques, normaux dans toute approche de ce type. On pourrait voir là une preuve de la non-pertinence radicale de cette théorie, pourtant les « faits » statistiques sont là et légitiment la problématique d'un lien entre socialisation familiale et réussite scolaire, que conserve Lahire. Sa critique porte sur le concept même de capital culturel, qui ne permet pas, selon lui, d'expliquer finement ce lien.

Une vision contestable de la socialisation

Le problème réside donc dans la conception de la socialisation qui est à la base de l'explication de Bourdieu. On peut en voir deux types de formulation théorique : « l'héritage culturel » (à partir du capital culturel) et « l'intériorisation des structures objectives » (à partir de l'habitus).

À la première, Lahire reproche de reposer sur une métaphore du *transvasement*, analogie peu rigoureuse avec la transmission d'un héritage matériel. Lors de sa socialisation, l'enfant hériterait d'un capital culturel plus ou moins fort, qui lui serait transmis par ses parents. Lahire montre toutes les spécificités qu'aurait un « héritage culturel » par rapport à un héritage matériel. Par exemple, dans la transmission du capital culturel, celui qui donne ne se sépare pas pour autant de ce qu'il donne. De plus, le capital transmis ne se retrouve pas à l'identique chez celui qui le reçoit, notamment parce qu'il ne s'ajoute pas sur un terrain vierge, mais qu'il s'intègre dans des schèmes déjà présents qui se l'approprient en le remodelant. Enfin, cette transmission n'est pas immédiate, elle demande du temps et surtout l'envie de l'héritier de l'acquiescer, nécessaire pour supporter un effort parfois long⁴.

Face à toutes ces particularités, la métaphore reste-t-elle vraiment pertinente ? Ou ne trahit-elle pas un manque d'intérêt de la part de Bourdieu pour le « comment », pour les mécanismes concrets de la socialisation, au profit de sa **fonction sociale** ?

Mais Bourdieu précise dans sa théorie de l'habitus que la socialisation se fait par « intériorisation des structures objectives », premier terme d'une dialectique entre celles-ci et les

2. Encore une fois, ce résumé de la théorie de Bourdieu n'a pas pour but de rendre justice à la complexité de son analyse, mais de donner une base minimale pour l'examen de cette théorie.

3. B. Lahire [1995], p. 11.

4. B. Lahire [1995], p. 274 sv ; [1998], p. 203-210.

«structures mentales». Cela permet-il vraiment de clarifier les choses ?

Les structures objectives sont construites par le sociologue de façon statistique, à partir de critères comme le revenu, l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle ou le niveau de diplôme, et sont censées donner une représentation des «conditions d'existence», du «milieu social», notamment du milieu dans lequel les enfants vont être socialisés. Comment cet environnement ainsi approché joue-t-il sur la socialisation ? Simple-ment par «inscription», «incorporation» des structures objectives dans les structures mentales. Termes très vagues, et qui cachent une représentation de l'influence de l'environnement typique de ce que J.-C. Passeron appelle «le langage des variables». En effet, Bourdieu semble oublier que les structures objectives ne sont qu'une construction statistique. Supposer qu'elles s'incorporent, c'est les transformer en choses agissant concrètement dans la réalité, notamment parce qu'elles auraient une existence propre. C'est les réifier⁵.

Bourdieu semble donc échouer à donner une vision satisfaisante des mécanismes concrets de la socialisation, notion qui est pourtant, nous l'avons dit, à la base de sa théorie. En fait, on pourrait lui reprocher : – de fonder une problématique pertinente sur des bases peu solides ; – d'être plus «substantialiste» qu'il ne le dit, **la socialisation étant, peut-être malgré lui, décrite comme une transmission de «choses» ou comme l'influence d'une chose sur une autre.**

Une socialisation familiale par l'expérience des relations sociales

On pourrait résumer la position de Lahire, en la caricaturant un peu, en disant que ce qui socialise l'enfant, ce n'est pas un indicateur réifié, ce sont les relations sociales concrètes dont il fait l'expérience et qui font petit à petit de lui un être social. C'est

seulement en partant d'une telle conception de la socialisation que l'on peut comprendre précisément les différences de réussite scolaire.

Il faut en fait préciser ce qui, dans le «milieu social», a concrètement une influence socialisatrice. Pour Lahire, on se socialise en entrant dans des **relations d'interdépendance** (avec les parents, les frères et sœurs, etc.). En effet, «il ne faut jamais oublier que ce sont des êtres sociaux concrets qui entrent dans des relations d'interdépendance spécifiques, et non des “variables” ou des “facteurs” qui agissent dans la réalité sociale»⁶. Contre la réification des statistiques (et aussi le modèle abstrait de l'*homo oeconomicus*), Lahire rappelle que la socialisation passe par des activités pratiques. En effet, l'enfant ne rencontre jamais de «structures objectives» dans sa famille. Il entre en contact plus ou moins prolongé avec des êtres sociaux, contacts socialement organisés et sélectionnés par des relations complexes, où il apprend à se comporter de manière régulière en fonction de ces êtres sociaux, de leurs attitudes et de leurs réactions⁷.

L'exemple du langage (déjà finement analysé par Bernstein) est assez parlant. Dans sa socialisation familiale, l'enfant n'incorpore pas une structure objective faite de règles (la langue). Il apprend à utiliser certaines formes de langage, certains types d'échanges verbaux, en fonction des contextes plus ou moins réguliers où il les rencontre et les utilise. Lahire donne un exemple : des enfants ont été laissés pendant un certain temps devant un programme télévisé en langue étrangère. Ils n'ont pas du tout appris la langue. Aucun capital n'a été transmis, aucune structure incorporée. Pourquoi ? Parce qu'il n'y a eu aucune activité pratique, dans le cadre de relations affectives ou sociales, autour de cet apprentissage potentiel. La socialisation n'est pas l'influence d'une chose autonome sur une autre, c'est une pratique continue et diffuse dans le cadre de relations régulières. **Ce qui s'acquiert, ce n'est pas un capital ou une structure, ce**

sont «des habitudes corporelles, langagières, comportementales, au départ liées à un contexte»⁸.

La métaphore de la transmission est donc peu pertinente, et la socialisation est sans doute mieux décrite sous les termes de «constructions de schèmes» dans le cadre de «relations sociales». Lahire propose d'utiliser le concept de «configuration», emprunté à Elias, et de l'appliquer à la famille et aussi à l'école. En effet, «on ne peut comprendre [...] les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si l'on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et la manière dont ces schèmes peuvent “réagir” lorsqu'ils fonctionnent dans des formes scolaires de relations sociales»⁹. La problématique est bien la même que celle de Bourdieu, mais Lahire se donne des moyens précis d'y répondre. En particulier, il faut une approche qualitative pour pouvoir interpréter les relations statistiques, ce qui permettrait d'expliquer partiellement des situations paradoxales telles que nous en avons cité.

CULTURE SCOLAIRE DE L'ÉCRIT ET RAPPORT À L'ÉCRIT DANS LES FAMILLES POPULAIRES

Ce qui peut «défavoriser» certains élèves à l'école n'est pas un «manque» de «capital culturel», mais entre autres une faible familiarisation avec la culture de l'écrit, caractéristique fondamentale du système scolaire. Pourtant, on trouve dans les classes populaires des familles qui fournissent des ressources à leurs enfants sur ce point.

5. B. Lahire [1995], p. 29 sv, p. 283-289 ; [1998], p. 209-210.

6. B. Lahire [1995], p. 31.

7. B. Lahire [1995], p. 30-31, p. 283-285.

8. B. Lahire [1998], p. 203-205 ; [1995], p. 18-19.

9. B. Lahire [1995], p. 18.

La notion de « capital culturel » est donc également critiquable dans sa prétention à décrire les exigences culturelles de l'école.

L'école et la rupture avec le sens pratique linguistique

Dans *L'Homme pluriel*, Lahire reprend ses analyses sur la culture scolaire de l'écrit de façon synthétique. Il montre en quoi l'école peut être vue comme « un univers de culture écrite » (avant d'être, de façon plus floue, l'univers de la culture « légitime »). Le contenu de l'enseignement de l'école primaire vise à faire apprendre aux enfants une langue (et non un langage), c'est-à-dire un ensemble de règles explicites organisant rationnellement, et de façon prévisible, les actes de langage. Il s'agit de faire « entrer les enfants dans un univers linguistique structuré ». Cet objectif peut s'analyser comme une volonté de « rupture systématique et durable avec le sens pratique linguistique »¹⁰.

En effet, tous les enfants arrivent à l'école en maîtrisant pratiquement un langage : dans leur socialisation familiale, ils ont construit et intériorisé des schémas d'interactions verbales contextualisés, c'est-à-dire liés à des relations sociales (et affectives). En bref, ils savent « parler ». Mais l'école rompt avec ces compétences pour instituer un autre rapport au langage chez les enfants : un rapport distancié, réflexif, objectivant. Il s'agit de traiter le langage (ou plus précisément la langue) comme un objet, que l'on va disséquer, manipuler, analyser, dont on va apprendre les règles décontextualisées de fonctionnement¹¹.

L'enfant utilisait son langage de façon implicite en fonction de relations affectives, on va lui demander de l'étudier en soi, indépendamment de tout contexte concret. Il en connaissait des régularités sociales et affectives limitées (à ses expériences familiales), on va lui apprendre les froides régularités strictement grammaticales. Il était

dans son langage, on va lui demander de se tenir face à celui-ci. On lui demande de devenir un sujet qui réfléchit sur un objet, en le tenant à distance pour l'observer. D'une certaine manière, Lahire reprend ici l'opposition sur laquelle Bourdieu a tant insisté, à savoir la fonction et la forme. Le langage remplissait des fonctions, de façon implicite. Il doit devenir une forme, maîtrisée de façon symbolique et rationnelle (calculatrice). Il faut dissocier la langue du langage, l'objet du sujet, l'instrument privilégié du système scolaire pour ce faire étant *l'écrit*.

Lahire ne fait ici que préciser ce que Bourdieu évoque parfois de façon rapide. Cette description amène cependant une question où Lahire rompt fortement avec Bourdieu : « quels sont les prérequis (sociaux, intellectuels, etc.) nécessaires à l'acquisition d'un tel rapport au langage ? »

Pour Bourdieu, en première approximation, c'est le capital culturel. Mais il a récemment précisé son analyse à travers la notion de « disposition scolastique »¹², qui est liée à cette fameuse notion dont nous avons vu les limites.

La capacité de rupture avec le sens pratique serait, pour Bourdieu, directement liée à la capacité de mettre à distance les urgences pratiques imposées par les contraintes économiques. La disposition scolastique, qui permet à ceux qui la « possèdent » de trouver du « plaisir » (ou du moins une activité « naturelle ») dans les jeux « gratuits » avec le langage, les œuvres culturelles, etc., ne pourrait se développer que dans les classes sociales qui ont les « moyens » de s'affranchir de la nécessité économique. C'est seulement lorsqu'on a « le temps », c'est-à-dire les moyens pratiques de ne pas se sentir soumis aux besoins les plus vitaux, que l'on peut se permettre le luxe de prendre pour objet d'observation et de jeux ce qui n'est qu'un outil pratique pour ceux qui n'ont pas ce privilège économique. Ce n'est que dans ces conditions que l'on peut se constituer un capital culturel et aussi des

capacités à rationaliser ses conduites, à prévoir, à mettre l'urgence pratique à distance, etc.

Le prérequis nécessaire à l'osmose entre l'individu et les exigences scolaires se trouverait donc dans cette disposition scolastique (gratuite, calculatrice, objectivante, rationnelle, etc.) qui est en dernière analyse un privilège économique. C'est justement ce déterminisme économique que Lahire reproche à Bourdieu. En effet, bien qu'insistant sur l'importance des inégalités culturelles devant l'école, Bourdieu est amené à revenir à une vision économiste de ces inégalités, que Lahire considère comme contestable.

Tout d'abord elle repose sur des mécanismes imprécis, qui sont ceux du capital culturel. Surtout, analysée de la sorte, elle est contredite par des faits que Bourdieu a lui-même mis au jour : des inégalités économiques peuvent correspondre à des comportements culturels proches. Ainsi, les classes sociales les plus « affranchies de la nécessité économique » (chefs d'entreprise, indépendants) ont souvent des jugements et des attitudes culturelles proches des classes populaires, qui ont un très faible capital économique.

L'idée que le privilège culturel serait fondé sur un privilège économique, sous-jacente à la notion de disposition scolastique (et finalement de capital culturel), ne semble donc pas pertinente. **On ne peut se contenter d'expliquer que des enfants de milieux économiques différents sont placés dans une même situation « scolastique » pour rendre compte des inégalités culturelles devant l'école. Si inégalité culturelle il y a, il faut en chercher un indice plus précis et contrôlable. Lahire voit dans le rapport acquis à la pratique de l'écrit cet indice pertinent.** En effet, les enfants de différents milieux sociaux sont

10. B. Lahire [1995], p. 18 ; [1998], p. 121-122.

11. B. Lahire [1998], p. 121-122.

12. P. Bourdieu [1997].

« très inégalement préparés culturellement [...] à construire un rapport réflexif au langage »¹³.

Et cette inégale préparation au rapport distancié au langage ne peut être reliée directement à de simples différences économiques. En effet, ce serait supposer que la rupture avec le sens pratique (linguistique) ne peut se faire que dans certaines conditions économiques privilégiées. Or cette logique empêche de voir, d'une part, ce qui fait la nouveauté culturelle de l'école (l'écriture alphabétique, changement radical pour la quasi-totalité des élèves, et qui va être l'instrument principal pour instaurer, à l'école, un rapport distancié au langage) et, d'autre part, ce qui peut entraîner des différences dans le degré de préparation des enfants à cette nouveauté. C'est ce deuxième point qu'il est intéressant de développer, car il amène Lahire à montrer que **« la possibilité de rupture avec le sens pratique n'est pas directement liée à la distance à la nécessité économique, mais plutôt à l'intensité de l'utilisation de l'écrit dans les familles »**. En effet, le rapport acquis à l'écrit est un bon indicateur des inégalités culturelles devant l'école, car il prépare plus ou moins les enfants aux exigences rationalisatrices de celle-ci.

Des rapports complexes à l'écrit dans les classes populaires

Un des aspects concrets les plus intéressants des travaux de Lahire concerne son étude des pratiques quotidiennes d'écrit dans les familles populaires, et les conclusions qu'il en tire. Ayant défini l'écrit comme la nouveauté principale du système scolaire pour les enfants, il est amené à s'intéresser à la façon dont les enfants sont « familiarisés » avec l'écrit dès leur plus jeune âge, surtout en dehors de l'école, et les dispositions intellectuelles que cette socialisation particulière peut développer chez eux.

Il s'agit de mettre au jour « des fréquences de recours aux pratiques

d'écriture et de lecture différentes, des modalités d'usage de l'écriture et de la lecture différentes »¹⁴, notamment au sein des classes populaires, qui pourraient en partie rendre compte de différences de réussite scolaire, et aussi des « résidus ».

Qu'ont en commun « le pense-bête, la liste de commissions, la liste de choses à faire, la liste de choses à emporter en voyage, le livre de comptes, le classement des papiers administratifs, des recettes de cuisine recopiées, [...] les petits mots quotidiens entre les membres de la famille, [etc.] »¹⁵ ? Ils peuvent avoir un effet socialisateur fort, qui développe certaines caractéristiques intellectuelles qui seront favorables à la réussite scolaire.

Tout d'abord, le fait de « recourir quotidiennement dans la vie familiale à des écritures de tel ou tel type peut jouer un rôle important du point de vue du sens que l'enfant va donner à l'écrit au sein de l'espace scolaire »¹⁶. Si l'écriture (de listes de commissions, de légendes dans un album de photos) est « naturelle » dans la famille, et plus encore si l'enfant y est directement associé, on peut supposer qu'il aura tendance à avoir un rapport « heureux », évident à l'écrit, en percevant plus ou moins consciemment toute l'utilité. Quand les adultes de l'entourage discutent de livres lus, ou encore quand ils racontent à l'enfant des histoires à partir de supports écrits, l'enfant va associer l'écrit (et la lecture) à un sentiment de plaisir, d'affection parentale. Si au contraire l'écriture ou la lecture sont des efforts malheureux, pénibles pour les parents, l'écrit n'aura sans doute pas tendance à être associé à une idée de plaisir (ce qui n'empêche pas qu'il puisse y avoir un « capital culturel objectif » dans la famille, par exemple des dictionnaires, achetés spécialement pour les enfants, mais ignorés en tant que tels par les parents).

Les pratiques quotidiennes d'écriture peuvent ainsi préparer implicitement l'enfant à avoir un rapport positif à ce qui l'attend à l'école.

Mais ces pratiques ont surtout l'intérêt d'être « des exceptions

quotidiennes et répétées par rapport à l'ajustement pré-réflexif du sens pratique à une situation sociale »¹⁷. Par ce biais, Lahire peut relativiser à la fois la théorie du sens pratique et l'homogénéisation des classes populaires par le concept de « capital culturel », et de plus ouvrir une voie pour expliquer la réussite scolaire de certains élèves des classes populaires.

En effet, ces actes anodins peuvent être interprétés comme des ruptures avec l'urgence pratique, qui n'est donc plus assimilée à la possession d'un fort capital économique, car on trouve aussi ces ruptures dans les classes populaires. Noter des dates importantes sur un calendrier, tenir un agenda, écrire une liste de commissions ou de choses à faire dans la journée, tenir un livre de comptes pour le budget familial, c'est déjà mettre l'urgence à distance, structurer le temps, réguler ses désirs, rationaliser ses pratiques, ordonner ses activités. Tout cela contribue, d'après Lahire, « à une gestion plus rationnelle, plus calculatrice et, du coup, moins immédiate, moins spontanée des activités familiales »¹⁸. Reprenant ici des conclusions des études de Bourdieu sur l'Algérie, il note que « si les dispositions rationnelles domestiques sont inégalement réparties socialement, les lignes de partage ne suivent pas toujours les frontières des classes »¹⁹.

Mais surtout, **ces pratiques vont pouvoir développer des dispositions rationnelles, logiques, calculatrices**, « des dispositions à la régularité, au respect d'un emploi du temps »²⁰ chez les enfants qui les « côtoient ». Lahire va même plus loin en voyant dans ces pratiques écrites l'introduction d'une « distance entre le sujet parlant et son langage » (par exemple, lorsque les parents laissent un mot à

13. B. Lahire [1998], p. 134.

14. B. Lahire [1995], p. 19.

15. B. Lahire [1995], p. 19.

16. B. Lahire [1995], p. 20.

17. B. Lahire [1995], p. 21.

18. B. Lahire [1995], p. 20.

19. B. Lahire [1995], p. 20.

20. B. Lahire [1995], p. 20.

l'enfant quand ils sont absents), et un moyen de « maîtriser symboliquement ce qu'[on] maîtrisait pratiquement jusque-là : le langage, l'espace, le temps », puisque ces trois éléments sont objectivés et organisés par l'écriture, et non plus seulement « vécus » inconsciemment.

Ainsi, l'écriture quotidienne familiale a un effet socialisateur par l'exemple qu'il montre et par ses significations symboliques. Et **Lahire père, dans des familles de classes populaires dont les enfants sont en réussite scolaire, une certaine régularité de ces types de pratique** (ainsi que leur absence dans les familles dont les enfants sont en difficulté). Cependant, si on a été amené à isoler ce point particulier, il faut maintenant le replacer dans l'approche originale de Lahire.

Les autres caractéristiques des configurations familiales

Présenter l'approche de Lahire en insistant sur le problème de l'écrit pourrait faire croire que cet auteur ne fait que remplacer une variable par une autre, ce qui n'est pas du tout le cas. Tout d'abord, il faut bien voir que son approche n'est pas statistique, mais qualitative (et d'ailleurs, il la considère comme complémentaire plus qu'opposée à une approche du premier type). Le rapport à l'écrit n'est donc pas une variable à substituer au capital culturel dans l'interprétation de chiffres. C'est un indicateur, un indice, associé à d'autres, de pratiques jugées pertinentes pour analyser concrètement un « milieu » à partir du concept de configuration familiale.

Ainsi, la socialisation de l'enfant et le rapport qu'il entretiendra ensuite avec l'école sont influencés par le rapport écrit dans sa famille. Mais un « rapport symbolique à l'écrit » peut être présent tout en étant neutralisé, ou au contraire absent mais compensé (selon l'influence affective des différents parents, par exemple). En fait, **ce point ne peut être séparé**

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P.** *Les Héritiers*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1964.
BOURDIEU P. *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1979.
BOURDIEU P. *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil, 1997.
DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin, 1992.
LAHIRE B. *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/Le Seuil, coll. « Hautes études », 1995.
LAHIRE B. *L'Homme pluriel*. Paris : Nathan, 1998.
LAHIRE B. (dir.). *Le Travail sociologique de P. Bourdieu*. Paris : La Découverte, 1999.

d'autres critères qui permettent à Lahire, en analysant des « configurations familiales », de mieux saisir toute la complexité des relations entre socialisation familiale et réussite scolaire, notamment la réussite des enfants de classe populaire.

Ces autres « traits pertinents de la lecture sociologique » des configurations familiales, qu'on ne développera pas, sont, d'après Lahire, les « conditions et dispositions économiques » (il reprend Bourdieu tout en montrant que des mêmes conditions économiques peuvent être gérées de manières différentes selon certaines dispositions culturelles) ; « l'ordre moral domestique » (certaines familles, si elles ne peuvent aider culturellement leurs enfants, tendent à leur inculquer le respect de l'autorité et du maître, qui sont des comportements souvent valorisés par l'école) ; « les formes de l'autorité familiale » (il y a des différences, au sein même des classes populaires, entre l'inculcation progressive d'une autocontrainte et l'usage de la force extérieure, l'enjeu étant l'adaptation aux règles de discipline de l'école, élément essentiel de la réussite scolaire) ; « les modes familiaux d'investissement pédagogique » (Lahire critique ici l'idée, trop vague d'après lui, selon laquelle « les familles populaires qui ont des enfants en réussite scolaire seraient [...] caractérisées par un surinvestissement scolaire »²¹). Ce qui compte est plus la forme que l'intensité de l'investissement pédagogique, et son adéquation aux attentes de l'école. Lahire se livre par ailleurs à

une ferme critique de la fausse idée d'une « démission parentale »).

Ces cinq indices sont ainsi un clé pour mener des enquêtes qualitatives au sein des familles populaires, et doivent permettre une appréhension plus précise des relations entre socialisation familiale et réussite scolaire.

CONCLUSION

La problématique qui consiste à chercher l'explication des inégalités sociales de réussite scolaire dans la socialisation familiale n'est pas remise en cause. En ce sens, la question posée par Bourdieu et Passeron (et par d'autres avant eux) semble toujours pertinente. Mais pour comprendre les inégalités culturelles devant l'école, dans leurs grandes tendances comme dans leur complexité, il faut une étude plus précise des mécanismes de socialisation, qui utilise de meilleurs indicateurs du milieu social et des exigences culturelles de l'école. **Le concept de capital culturel ne permet pas de bien comprendre pourquoi les enfants de classe populaire réussissent moins bien à l'école (et pourquoi certains réussissent bien), ni pourquoi les enfants des classes supérieures réussissent mieux.** L'approche de Lahire, si elle n'offre pas de révolution intellectuelle, permet d'avancer dans la connaissance de ces phénomènes. ■

21. B. Lahire [1995], p. 21-26.