

ARTIGOS

A transmissão familiar da ordem desigual das coisas

Bernard Lahire¹

Tradução: Pascoal Carvalho²

Resumo:

Primeira instância de socialização, a família – a constelação de pessoas que realmente formam uma família e estão em interacção frequente com as crianças – tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças, sendo o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objectivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável. No entanto, a família nunca é este organismo coerente, homogéneo e harmonioso como nas visões encantadas, ou tão simplesmente em sobrevoo, como muitas visões macrosociológicas do “meio familiar”, enquanto meio definido por algumas grandes propriedades sintéticas sociais, podem incitar. Não só as pessoas que formam entre eles a configuração familiar são portadores de diferentes propriedades sociais, mas as tensões potenciais múltiplas entre todos os envolvidos, as competições possíveis entre irmãos, as relações de força entre os pais ou, mais amplamente, entre os ramos paterno e materno, as relações de dominação que se desenvolvem entre pais e filhos, entre irmãos, etc. fazem com que a criança possa ser o produto de uma espécie de “banho socializador” contínuo, indiferenciado, fluido e harmonioso.

Palavras-chave: Transmissão familiar; Herança; Criança; Família.

1. Aprender a realidade pelos seus desejos

A ordem desigual das coisas nas sociedades contemporâneas, aquela que se estabelece estruturalmente, nomeadamente entre as classes sociais, pode contar com a inércia do passado, pesando sobre o presente e fixando os limites do possível, para se reproduzir. Uma condição desigual impõe-se, antes de mais, às novas gerações, pela sua evidência objectiva. Nascemos num mundo estruturado por diferenças de riquezas económicas e culturais que, embora seja o produto da história, tem tudo da paisagem natural. Quanto mais a ordem desigual das coisas é o produto de uma história de longa

¹ Professor de Sociologia, Escola Normal Superior de Lyon. Director do Grupo de Pesquisa sobre a Socialização (UMR 5040 CNRS). França.

² Doutorando em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

duração e está solidamente estabelecida, mais se torna necessário tempo, energia e esforços para tomar consciência disso e a colocar em questão. Independentemente do que possa sugerir a ideia de “construção social da realidade”, é necessário muito mais tempo (e energia colectiva) para poder transformar o modo de produção capitalista do que para mudar as leis de imigração ou os elementos de uma política escolar (Lahire, 2005). O carácter historicamente construído das desigualdades não implica que a sua desconstrução seja uma operação fácil.

A família, através da qual cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu lugar, é o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objectivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável. A avaliação subjectiva das perspectivas de alcançar esta ou aquela posição social, estes ou aqueles recursos materiais ou simbólicos, nada tem de cálculo consciente, e não se apresenta também de forma clara, como a resolução de um problema de probabilidade. De facto, as possibilidades objectivas, estatisticamente mensuráveis pelos investigadores, manifestam-se na vida quotidiana de muitas maneiras e geram nos actores das instituições um conjunto de práticas sobre o que lhes parece normal ou anormal, possível ou impossível, razoável ou não de fazer, de visar ou de esperar.

Como diziam P. Bourdieu e J.-C Passeron, no início dos anos 1970: “conforme o acesso ao ensino superior é colectivamente sentido, mesmo de maneira difusa, como um futuro impossível, possível, provável, normal ou banal, é toda a conduta das famílias e dos filhos (e em particular a sua conduta e o seu sucesso na escola) que varia, porque tende a regular-se pelo que é ‘razoavelmente’ permitido esperar.” (Bourdieu e Passeron, 1971: 262). Quando os avós, pais, tios e tias, primos e primas, por vezes irmãos e irmãs, já passaram pelo ensino superior ou, ao contrário, quando nunca atingiram um tal nível escolar, quando a criança ouviu falar com entusiasmo do sucesso no BEP³ em mecânica do primo direito ou quando ele percebe a desilusão dos seus pais perante o ingresso do irmão mais velho na universidade, em vez das aulas preparatórias, gradualmente interioriza as expectativas subjectivas dos seus pais ou dos adultos mais importantes com quem convive, esperanças que dependem da sua própria posição objectiva na hierarquia das habilitações literárias e da sua relação com o sistema de ensino: Percebido a partir de um certificado de estudos primários, o *baccalauréat* reveste-se de algum valor, mas visto de um percurso de politécnico, a entrada numa faculdade de letras e de ciências humanas é um verdadeiro “fracasso”, etc.

Os actores são assim muitas vezes socialmente mais “razoáveis” sem terem necessidade de implementar uma razão de tipo lógico ou calculista. Eles convencem-se mais do que raciocinam. Nos inquiridos por entrevista, é comum os sociólogos ouvirem os entrevistados usarem expressões como: “Isto não é para nós.” Este tipo de formulação que se deve, principalmente, a limites culturais (“não nos sentimos confortáveis”) mostra a interiorização, por parte dos inquiridos, de limitações

³ Certificado profissional de estudos (escola de formação profissional de curta duração).

objectivas: o que não é objectivamente acessível não passa a ser subjectivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objectiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais. É também através de mecanismos de manutenção da dignidade (“eu não posso – sem decepcionar todos os que estão à minha volta – visar menos do que...”) ou de antecipação da possível denúncia das pretensões (“eles vão perguntar por quem eu me julgo”), que as expectativas subjectivas se estabilizam, ao mesmo tempo que as desigualdades se perpetuam.

2. Notas sobre o “mundo primitivo” da configuração familiar

Primeira instância de socialização, a família – a constelação de pessoas que realmente formam uma família e estão em interacção frequente com as crianças – tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças. Os seus hábitos de acção e as suas reacções só podem ser entendidas neste quadro restritivo que impõe a sua evidência, pelo simples facto de existir tal como ela existe e de não se apresentar como um quadro, entre outros, mas como o horizonte da acção e de interacção natural, e logo, pelo facto de se fazer esquecer como tal. A força deste enquadramento reside no facto de que a criança não pode ao mesmo tempo interiorizar uma visão do mundo (uma maneira de ver, de sentir, apreciar, julgar e interagir com ele) e estar ciente desta perspectiva particular a partir do qual ela descobre o mundo. O mais íntimo, mais particular ou mais singular dos traços da “personalidade” e da “psicologia” ou do comportamento de uma pessoa só pode ser compreendida se reconstituirmos “o tecido de imbricações sociais com os outros” (Elias, 1991: 15) que se forma logo na infância e continua a deformar-se e a reformar-se ao longo da sua existência.

No entanto, a família nunca é este organismo coerente, homogéneo e harmonioso como nas visões encantadas, ou tão simplesmente em sobrevoo, como muitas visões macrossociológicas do “meio familiar”, enquanto meio definido por algumas grandes propriedades sintéticas sociais, podem incitar. Não só as pessoas que formam entre eles a configuração familiar – pai, mãe, irmãos, avós, tios e tias, primos, sobrinhos e sobrinhas, mas também, nas famílias burguesas, babysitters, cozinheiras, domésticos, tutores vários – são portadores de diferentes propriedades sociais⁴, mas as tensões potenciais múltiplas entre todos os envolvidos, as competições possíveis entre irmãos, as relações de força entre os pais ou, mais amplamente, entre os ramos paterno e materno, as relações de dominação que se desenvolvem entre pais e filhos, entre irmãos, etc. fazem com que a criança não possa ser o produto de uma espécie de “banho socializador” contínuo, indiferenciado, fluido e harmonioso.

Além disso, a criança aprende gradualmente a encontrar o seu lugar no seio

⁴ Pai e mãe são frequentemente distinguidos entre si pelas suas diferentes trajectórias, pelas diferentes formações escolares ou religiosas e pelas diferentes actividades sociais, culturais ou profissionais (Lahire, 2004: 411-496).

da configuração familiar, e depois, nos outros grupos (na escola, entre colegas) e até mesmo na sociedade como um todo. Um lugar é uma maneira de ser no mundo e de estar no mundo, uma série de coisas pensáveis, possíveis ou autorizadas (e ao mesmo tempo, um quadro que fixa os limites do pensável, do possível e do que é permitido) como também de altas expectativas sociais. Independentemente da sua subjectividade e da sua singularidade, a criança nasce numa família já para missões ou funções às quais será difícil escapar: seja menino ou menina, primogénito ou não, os pais aguardam um herdeiro de certa forma em função do que eles são. Ele aprende também rapidamente – e a sua configuração familiar é também o espaço onde começa a fazer esse tipo de aprendizagem – que é judeu, muçulmano ou católico, anglófono, lusófono ou francófono, de condições modestas ou privilegiadas, etc., e que isto tem implicações para o seu presente e futuro.

Tal como ela existe, como lugar e mundo primeiro ou primitivo na ordem biográfica, a configuração familiar pode ser também o local de manifestação e realização preferencial de si – com os pais omnipresentes e em harmonia⁵, concedendo gratificações, incentivos, apoios, ajudas, que são tanto referências invisíveis, de autorização para existir, desenvolver, crescer e ter confiança em si – como o lugar de todos os sofrimentos e de todos os males de: crianças estigmatizadas, física ou simbolicamente maltratadas, rebaixadas, inferiorizadas, marginalizadas, perseguidas, caluniadas, etc. E, na maioria das vezes, é uma mistura subtil de todas estas coisas. Sabendo que a ligação ao mundo social global ou, mais especificamente, aos distintos outros mundos sociais frequentados, passa sempre pela mediação desta primeira matriz de formação de disposições mentais e comportamentais, de distribuição de pontos bons e maus e de atribuição de espaços e funções, e até de missões, entende-se que a separação entre a sociologia e a psicanálise, sociologia da socialização e psicologia da infância é fatal para a compreensão pouco precisa das lógicas mentais e comportamentais, individuais como colectivas.

3. As modalidades de transmissão da herança cultural no seio da família: o exemplo da cultura escrita

Presentimos desde os anos de 1920 (Goblot [1925] 2010) e sabemos com certeza desde os anos 1970 em França, que a escola desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais, especialmente em sociedades onde o acesso ao mercado de trabalho é filtrado pela instituição escolar (Bourdieu & Passeron, 1964 e 1971; Lahire, 2009). Também sabemos agora que a apropriação da cultura escrita escolar está no cerne dos primeiros problemas encontrados e dos processos de fracasso escolar (Lahire, 1993a e 2008). No entanto, as famílias com recursos culturais cedem à escola crianças já portadoras de formas bem constituídas de habilidade linguística,

⁵ Dito isto, a pesquisa conformista da harmonia, da negação de problemas e da observação dos conflitos ou simples disputas, pode conduzir assim às piores neuroses, como deixa entrever o romance auto-analítico de Fritz Zorn (1982).

de conhecimentos culturais diversos e até mesmo de competências escolares significativas. Por exemplo, hoje muitas crianças aprendem a escrever tanto em casa como na escola; podemos dizer que aprendem “no biberão”, nas interações precoces, comuns e frequentes em torno da escrita – produzida ou lida – que exige a sua presença e a sua evidência cultural em casa. Para eles, o ensino elementar tem algo de “familiar”. Eles respiram aí um ar a que estão habituados desde o seu nascimento.

Em contrapartida, para as famílias com menos recursos e experiências escolares, só a escola é capaz de fazer o que parcial ou totalmente foi feito na intimidade do lar. A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante estas crianças que muitas vezes só têm o tempo gasto dentro dos muros da escola para entrar na cultura escolar e apropriá-la. No entanto, é preciso muito tempo – milhares de interações ao invés de algumas dezenas – para adquirir certos hábitos corporais ou linguísticos, certos modos de raciocínio ou certas técnicas manuais ou intelectuais. Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas.

Quanto às funções e às representações sociais ligadas às diversas práticas da escrita, as crianças podem interiorizar cedo – antes ou até mesmo fora de qualquer acto de escrever ou de ler – as “razões” ou “contextos” de recurso à escrita. Elas entram familiarmente na escrita de diferentes maneiras, as quais produzem efeitos poderosos de socialização, quando combinadas entre si.

Pode significar, antes de mais, incitações e solicitações parentais expressas e pedagógicas: o ensino quase escolar da leitura e escrita (por vezes munido de manuais escolares), aprendizagem explícita de técnicas ou estratégias intelectuais (por exemplo, fazer um rascunho, quando queremos redigir uma carta, reler a sua carta para corrigir erros de ortografia, copiar a lição para aprendê-la, usar o dicionário, etc.), convites para enviar textos durante as férias para ter o hábito de relatar a sua própria experiência, solicitar expressamente para registar por escrito os recados, quando atender o telefone, explicações verbais para entender os benefícios do uso da agenda ou o calendário para preparação das suas actividades e para não esquecer coisas importantes para fazer, ou ainda solicitações permanentes à leitura (oferecer livros como presentes, fazer a criança assinante de uma revista, levá-la regularmente até à biblioteca, ler-lhe histórias, fazer perguntas sobre o que leu, pedir para ler um texto em voz alta, elogiando-a, etc.).

A introdução na escrita efectua-se por várias colaborações-participações directas em práticas de escrita e de leitura, às quais são convidadas (e às vezes forçadas) as crianças. Estas últimas podem contribuir para construir listas de compras ou listas de coisas para levar nas viagens, anotando elas próprias, pedindo aos adultos para o fazerem, ou escrevendo sob o ditado dos seus pais; eles podem estar na posse da lista na loja para fazer um balanço do que ainda é preciso comprar; entrar progressivamente numa cultura de troca de cartas (a entrada nesta cultura pode passar por acrescentarem algumas palavras na carta dos pais), participação na constituição de um roteiro de férias, ajudar os pais a classificar e rotular as fotografias de família, etc. Em relação

às práticas de leitura, as crianças podem cozinhar com os pais seguindo com eles as instruções de uma receita escrita, ler com eles histórias, procurar com eles elementos que constituam uma futura apresentação escolar, consultar com eles revistas sobre um tema relacionado com férias ou saídas culturais, etc. Em muitos casos, eles participam também em actividades de leitura e escrita parentais, inserem-se no modo de “ajuda” ou de participação de “igual para igual”, mas, sem dúvida, aprendem mais sobre a actividade, suas funções e o seu contexto como um todo do que se o fizessem isoladamente. Antes de serem capazes de “fazer sozinho”, as crianças aprendem a mover-se nas actividades e situações que envolvem o uso da escrita, abraçando-as. Através destas colaborações múltiplas, elas podem controlar as suas funções e os contextos de uso muito antes de serem capazes de os assumir pessoalmente.

As crianças também podem tentar “perspectivar”, isto é, serem já “grandes”, imitando os papéis, atitudes e práticas características dos seus pais. E como as práticas de leitura e escrita familiares são muito claramente articulados sobre a divisão sexual de gostos, hábitos, papéis e tarefas, associando de forma particularmente forte as mulheres na escrita (Albert, 1993; Lahire, 1993b e 1997), essas imitações de comportamentos parentais comuns são indissociáveis da identificação dos papéis dos adultos por género (fazer – isto é, às vezes, não fazer – como a mamã ou como o papá). Os pais descrevem assim as múltiplas situações de imitação normal das suas próprias acções, seus próprios modos e hábitos enquanto leitor ou escritor.

Finalmente, as crianças incorporam as funções, as representações e certos efeitos cognitivos e organizacionais específicos da escrita por impregnação indirecta e difusa, isto é, através de todo um ambiente familiar e não através de actos directos de escrita e leitura (solicitados ou explicados, efectuadas como colaborador, observados e imitados). Quer use estilos de fala explícitos, lexicalmente e sintacticamente articulados a hábitos de discursos escritos, tipos de discussões semânticas (sobre o significado das palavras), gramaticais (sobre a correcção de sintaxe), literários ou filosóficos (que habituem aqueles que as ouvem a modos hermenêuticos de leitura), estilos de raciocínio lógicos ou matemáticos (evocações comuns das noções de proporções, probabilidades, etc.) ou estilos de organização doméstica, de ligações ao tempo ou de ligações à ordem (relacionadas com a utilização de escritas organizadoras, planificadoras, etc.) a escrita impõe muito indirectamente a sua presença subliminar através de diversas práticas e atitudes dos adultos.

Quando o universo familiar constitui um universo ao mesmo tempo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em actividades que exigem leitura ou escrita, fornecendo modelos de identificação prática cómodos, para transmitir o desejo de imitar, “fazer como”, e globalmente “promotor” de efeitos cognitivos ou organizacionais relacionados com a incorporação pelos pais de uma cultura de escrita, então as crianças estão em condições ideais para a formação de competências, representações ou gostos pela escrita e pela leitura, que se revelem no final escolarmente lucrativas. A combinação desses ingredientes só se encontra em famílias onde o nível de antiguidade no acesso à escolarização e alfabetização é particularmente elevado.

Na verdade, tudo opõe as crianças com avós e/ou pais quase analfabetos ou com dificuldades com a escrita, das crianças cujos pais, avós, e às vezes várias gerações anteriores, não só são ou foram alfabetizadas, como conheceram longos percursos escolares. Os primeiros descobrem o universo escolar como um mundo relativamente novo e estranho e dependem completamente dele para apropriarem os elementos de uma cultura escrita. Os segundos fazem parte das famílias com habilitações ao nível secundário ou superior há várias gerações, que incorporaram totalmente a cultura escolar, que se apropriaram dela e podem assim permitir-se de viver uma ligação mais relaxada com o universo do ensino elementar. Famílias onde as leituras parentais são diversas e variadas (dos jornais aos livros passando por revistas e bandas desenhadas⁶), onde leituras mais legítimas foram seleccionadas e outras rejeitadas, onde os pais conversam sobre os seus livros e às vezes, participam em comunidades livrescas (bibliotecas rotativas, clubes de leitura) e onde, finalmente, a leitura ultrapassa largamente o quadro escolar para se integrar com os momentos mais comuns da vida do grupo. Famílias que permitem aos seus filhos assistir a prática de escrita frequentes, mais pragmáticas e outras mais formais, a das mais utilitárias às mais estéticas. Para as crianças que vivem em tais universos familiares, a escrita e a leitura são realidades da família antes de serem reconhecidas como realidades escolares. O “desvio” ou a “antecipação” joga-se lá, no primeiro quadro de socialização, onde são transmitidos numerosos recursos culturais e morais indispensáveis no percurso de conquista de uma posição social pessoal.

4. A dimensão imaterial de qualquer herança

Em geral, os fenómenos de herança contribuem para fazer de cada recém-nascido um ser desigualmente dotado e imediatamente apreendido pelas propriedades do seu meio social-familiar. Herdeiro de uma fortuna, uma empresa, uma casa, um terreno, de bens diversos e variados, cujo valor tanto económico como cultural pode ser muito elevado (quadros de pintores famosos, vasta biblioteca, móveis valiosos, jóias, etc.), aquele que nasceu num ambiente ricamente dotado (seja qual for o grau e a natureza da riqueza em questão), tem geralmente à sua disposição os produtos acumulados por muitas gerações, que imediatamente o distinguem de todas aquelas e aqueles que, ao mesmo tempo, são agarrados, pelo contrário, pela pobreza, precariedade, incerteza e o horizonte social limitado do seu ambiente familiar.

Mas a herança material, seja de natureza mais económica (bens materiais ou volume financeiro), ou mais cultural (bens simbólicos, tais como livros, pinturas, esculturas, etc.) comporta sempre uma dimensão imaterial. E quando as condições de

⁶ Quanto às condições familiares de acesso à leitura, as principais investigações mostram que os maiores leitores encontram-se entre aqueles que beneficiaram de uma história contada pelas suas mães em cada dia, do que entre aqueles que não as ouviam (ou ouviam raramente), e o peso dos grandes leitores é mais importante dentro daqueles que tinham uma biblioteca no seu quarto do que entre aqueles que a não tinham. (Singly, 1993).

existência são favoráveis desde a infância, como no caso das crianças aristocráticas, eles inscrevem-se ao longo do tempo nas formas de ser incorporadas:

“A grandiosidade dos castelos e dos palácios aristocráticos, o luxo de seus detalhes, a sumptuosidade constante do mobiliário, o espaço no qual se move sem constrangimento, e sem experimentar atritos, o feliz proprietário, rico antes de nascer; em seguida o hábito de nunca descer ao cálculo dos interesses diários e mesquinhos da existência, o tempo de que dispõe, a instrução superior que pode prematuramente adquirir; finalmente as tradições patricianas que lhe dão a força social que os seus adversários apenas compensam através dos estudos, por uma vontade, por uma vocação tenazes; tudo deveria elevar a alma do homem que, desde tenra idade, possui tais privilégios, impregnar-lhe este alto respeito de si mesmo, cuja menor consequência é uma nobreza de coração em harmonia com a nobreza do nome.” (Balzac, [1834] 1976: 76-77).

Na verdade, o legado não pode nunca ser reduzido a um processo de transmissão material, mas é sempre acompanhado pela “transmissão” (o termo torna-se mais metafórico [Lahire, 2006]) de tudo o que é necessário para se apropriar adequadamente ao legado material em questão: os gostos, as competências e disposições para agir, compreender ou julgar. Caso contrário, o legado continuará a estar, como dizem, “*no estado de letra morta*” (o que faz sentido quando a herança é constituída de livros), isto é, não encontraria as condições da sua utilização e, a fortiori, a sua fruição. Heranças sem herdeiros em condições – tanto em termos das competências como do desejo – para as retomar à sua conta e de as apropriar, heranças abandonadas delapidadas ou liquidadas (Gotman, 1988 e 1994)⁷: os “falhanços” ou os “fracassos” da transmissão intergeracional fazem lembrar, por defeito, todo o trabalho de socialização (ou seja, de educação difusa ou explícita) que deve ser feito para que cada nova geração retome as heranças do passado e façam desta apropriação uma questão existencial “pessoal”.

Referências Bibliográficas

ALBERT J.-P. (1993), “Écritures domestiques”, in D. Fabre (sous la dir.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL/Centre Georges Pompidou-BPI, pp. 37-94.

BALZAC H. de ([1834] 1976), *La Duchesse de Langeais, La Fille aux yeux d’or*, édition de Rose Fortassier, Paris, Gallimard, Folio classique.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

– (1971), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Minuit.

⁷ Veja-se também o caso da ficção de Moscardi Vitangelo (filho de banqueiro inactivo, depois gastador), dirigido por Luigi Pirandello em *Un, personne et cent mille* ([1926] 1982) e que analiso em *L’Esprit sociologique* (2005) ou o caso bem real de um herdeiro não colocado em boas condições para herdar a herança paterna analisado em *Franz Kafka. Elementos para uma teoria da criação literária* (2010)

ELIAS N. (1991), *Mozart. Sociologie d'un génie*, traduit de l'allemand par Jeanne Étoré et Bernard Lortholary, Paris, Seuil.

GOBLOT E. ([1925] 2010), *La Barrière et le Niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, Coll. " Le Lien social ".

GOTMAN A. (1988), *Hériter*, Paris, PUF.

– (1994), "Déshéritage, dilapidation et filiation. Wittgenstein est-il un moderne?", *Communications*, n° 59, 149-176.

LAHIRE B. (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' " échec scolaire " à l'école primaire*, Lyon, PUL.

– (1993b), "La division sexuelle du travail d'écriture domestique", *Ethnologie française*, XXIII, 4, 504-516.

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

– (2004), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, Laboratoire des sciences sociales.

– (2005), "Chapitre 4 : Splendeurs et misères d'une métaphore : 'La construction sociale de la réalité' ", *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, Coll. «Laboratoire des sciences sociales», 94-111.

– ([1998] 2006), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures, Coll. «Pluriel».

– (2008), *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, Paideia.

– (2009), "Inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales", in J.-L. Derouet et M.-C. Derouet Besson (sous la dir.) *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, Exploration, Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Vol. 146, pp. 105-116.

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

PIRANDELLO L. ([1926] 1982), *Un, personne et cent mille*, Paris, Gallimard, L'Imaginaire.

SINGLY F. de (1993), *Les Jeunes et la lecture*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, Les Dossiers Éducation & formations, n° 24.

ZORN F. de (1982), *Mars*, Paris, Gallimard, Folio.

RÉSUMÉ/ABSTRACT

Résumé:

Première instance de socialisation, la famille – la constellation de gens qui forment une famille et sont en interaction fréquente avec les enfants – a un monopole sur la formation précoce des dispositions mentales et comportementales des enfants, étant le premier espace (primaire) qui tend à établir objectivement – sans le savoir ni le vouloir – les limites du possible et souhaitable. Cependant, la famille n'est jamais cet organisme cohérente, homogène et lisse comme enchanté par des visions, ou tout simplement en survol macrosociologique comment

de nombreuses visions de «l'environnement familial » comme un moyen défini par quelques grandes propriétés sociales de synthèse, ils peuvent inciter. Non seulement les gens qui les placent parmi les configurations familiales sont porteurs de différentes propriétés sociales, mais de multiples tensions potentielles entre tous les acteurs, la concurrence possible entre frères et sœurs, l'équilibre du pouvoir entre les parents ou, plus largement, entre les branches paternelle et les relations de domination de la mère qui se développent entre parents et enfants, frères, etc. dire que l'enfant peut être le produit d'une sorte de «socialisation de bain» en continu, indifférenciée, harmonieuse et fluide.

Mots-clés: Transmission familiale; Héritage; Enfants; Famille.

Abstract:

First instance of socialization, the family – the constellation of people who actually make up a family and are in frequent interaction with children – has a monopoly on the early formation of mental and behavioral dispositions of children, being the first place (primary) that tends to establish objectively – without knowing or intending it – the limits of the possible and desirable. However, the family is never this organism consistent, uniform and smooth as enchanted by visions, or simply in flyover macrosociological how many visions of the “family environment” as a means defined by a few large social synthetic properties, they can incite. Not only the people that make them among the family configuration are carriers of different social properties, but multiple potential tensions between everyone involved, the possible competition between siblings, the balance of power between the parents or, more broadly, between the branches paternal and maternal relations of domination that develop between parents and children, brothers, etc.. mean that the child can be the product of a kind of “socializing bath” continuous, undifferentiated, harmonious and fluid.

Keywords: Familial transmission; Inheritance; Child; Family.