



Recherches sociologiques et anthropologiques

56-1 | 2025

Capital culturel et inégalités sociales

Retour sur la notion de transmission osmotique

Ce que le capital culturel doit au capital économique et à l'organisation genrée du travail domestique

Revisiting the Notion of Osmotic Transmission. What Cultural Capital Owes to Economic Capital and the Gendered Organization of Domestic Labor

Caroline De Pascale et Hugues Draelants



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rsa/7189>

DOI : 10.4000/14dkm

ISSN : 2033-7485

Éditeur

Unité d'anthropologie et de sociologie de l'Université catholique de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2025

Pagination : 133-153

ISSN : 1782-1592

Ce document vous est fourni par Université catholique de Louvain



Référence électronique

Caroline De Pascale et Hugues Draelants, « Retour sur la notion de transmission osmotique », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 56-1 | 2025, mis en ligne le 17 juillet 2025, consulté le 01 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/rsa/7189> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14dkm>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Retour sur la notion de transmission osmotique Ce que le capital culturel doit au capital économique et à l'organisation genrée du travail domestique

Caroline De Pascale, Hugues Draelants *

Cet article revient sur les conditions concrètes de transmission ou de non-transmission du capital culturel, à partir d'une discussion de l'ouvrage *Capital culturel et inégalités sociales* de Liénard et Servais. La notion de transmission osmotique, popularisée par les travaux de Bourdieu et Passeron et aujourd'hui débattue, sert de point de départ à la discussion. L'ouvrage de Liénard et Servais reprend en effet la notion, mais, par son analyse des conditions concrètes de transmission culturelle, il permet de mieux la cerner. En nous appuyant sur les descriptions empiriques de la vie familiale quotidienne qui figurent dans leur livre, en particulier celles qui sont analysées comme étant à la source de l'aisance sociale nous mettons en évidence ce que le capital culturel doit au capital économique et au travail domestique et à sa division fortement genrée. La transmission culturelle dépend du capital économique compte tenu des conditions pratiques, matérielles et temporelles, de la transmission pédagogique au quotidien, mais aussi des efforts éducatifs objectifs de la part des parents et surtout des mères de famille, qui ont cependant tendance à taire ces efforts pour présenter leurs enfants comme doués et naturellement réceptifs à la culture. La métaphore du « bain culturel », qui suppose que l'enfant peut acquérir un capital culturel simplement en se trouvant dans un environnement culturel riche, est en fin de compte remplacée par une conception de la transmission osmotique comprise comme une transmission continue et diffuse, mais qui n'est ni mécanique ni passive.

« L'héritage étant dilué dans le temps long de l'enfance, il est masqué » (Pierre Bourdieu)¹.

« [P]our comprendre les pratiques de transmission du capital culturel, nous pensons qu'il faut en cerner les conditions de possibilité » (Georges Liénard, Émile Servais)².

Mots-clés : transmission culturelle ; transmission osmotique ; capital culturel ; capital économique ; division genrée du travail domestique ; idéologie du don.

* De Pascale, Caroline est doctorante en sociologie à l'UCLouvain rattachée au GIRSEF (IACCHOS). Hugues Draelants est professeur de sociologie à l'UCLouvain et chercheur au GIRSEF (IACCHOS).

¹ Bourdieu, Passeron, 1970 :14.

² Liénard, Servais, 2023 :83.

I. Introduction

L'objectif de l'article est de discuter des apports de la thèse de Georges Liénard et Émile Servais sur les conditions d'inculcation des capitaux culturels. L'intérêt des sociologues pour la question de la transmission culturelle prend naissance dans les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron sur les inégalités sociales face à l'école. Dans *Les Héritiers* (1964), ils montrent que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Mettant en évidence le rôle joué par « l'héritage culturel » dans l'élimination scolaire, ils décrivent une transmission culturelle que l'on peut qualifier d'« osmotique » reposant sur une socialisation par imprégnation.

À leur suite, en approchant l'héritage culturel par le prisme particulier de la problématique des inégalités sociales devant l'école, les sociologues de l'éducation ont longtemps porté davantage attention à la fabrication de l'échec scolaire qu'à celle de la réussite scolaire. Ce n'est que récemment que la réussite scolaire a été sociologiquement problématisée. Jusqu'alors, la réussite d'un élève provenant d'un milieu culturellement proche du milieu scolaire allait de soi. En fait, l'idée même de transmission culturelle osmotique a eu tendance à naturaliser la réussite scolaire et à empêcher de penser les processus et mécanismes de transmission culturelle qui contribuent à sa fabrication. Aujourd'hui, les recherches en sociologie de l'éducation s'y intéressent de près. Ce faisant, elles remettent en cause la notion de transmission osmotique.

La déconstruction de l'allant de soi de l'héritage culturel invite à considérer que la transmission culturelle doit se comprendre comme une « relation entre » socialisateur et socialisé (Depoilly/Kakpo, 2019), plutôt que comme une coprésence d'artefacts culturels et d'individus. Du côté des socialisateurs, comme des socialisés, l'implication est requise. S'agissant des premiers, de nombreuses recherches mettent au jour le travail éducatif parental intensif, en particulier celui des mères de famille (Vincent, 2010), lié à la transmission culturelle dans les classes moyennes et supérieures. Elles le font de manière générale (Lareau, 2003 ; Lahire, 2019) ou de manière plus spécifique, en lien avec l'étude du rapport au langage des familles (Berthomier/Octobre, 2018 ; Court, 2021), avec la prime-socialisation culturelle à la lecture et à l'écriture (Bonnéry, 2015 ; Garcia/Oller, 2015 ; Joigneaux, 2019), l'apprentissage des langues étrangères (Court/Laillier, 2022), la pratique d'activités artistiques et sportives (Renard, 2013 ; Mennesson/Julhe, 2012), le contrôle des pairs (van Zanten, 2009), ou bien sûr en lien avec le travail scolaire par la transmission du goût pour l'effort (Garcia, 2018), les choix d'école ou d'option (van Zanten, 2009 ; Draelants, 2014), le suivi des devoirs (Kakpo/Rayou, 2018), etc. Du côté des socialisés, l'héritage doit être accepté. La transmission se fait généralement par un double jeu de conservation de l'héritage familial et de rupture avec ce dernier par de subtils déplacements (de Singly, 1996 ; Renard,

2013 ; Gousset/Hugoo, 2021). L'héritage culturel se fait rarement à l'identique et il peut même échouer comme les travaux sur les « trajectoires improbables » et l'échec ou le déclassement de certains héritiers le montrent bien (Daverne, 2009 ; Peugny, 2009 ; Henri-Panabière ; 2010). Ignorer l'incertitude et le travail constitutifs de la transmission culturelle revient alors à soutenir un usage substantialiste et peu sociologique du capital culturel qui « se transforme en dotation (automatique, générique et abstraite) des catégories supérieures, à l'exacte manière du don contre lequel il avait été construit » (Glevarec, 2018 :210). Les classes supérieures étant alors perçues comme *ayant nécessairement* du capital culturel, celui-ci devient leur « *capital naturel* » (*Ibid.*).

Pour rendre visibles les relations ainsi que le travail et les efforts de transmission et/ou d'appropriation des acteurs du processus de transmission culturelle que la notion de transmission osmotique contribue à invisibiliser, la conduite d'enquêtes empiriques fouillées sur la socialisation familiale et juvénile est nécessaire. L'ouvrage de Liénard et Servais auquel est consacré ce numéro de *Recherches sociologiques et anthropologiques* examine en profondeur comment la culture se transmet dans l'ensemble de la vie quotidienne, à travers une large gamme d'activités. C'est tout l'intérêt de cette recherche véritablement pionnière que d'avoir réalisé une sociologie des pratiques éducatives parentales, saisies au quotidien, au domicile des familles, et ce dans différentes classes sociales, y compris les classes moyennes et supérieures longtemps délaissées par la sociologie de l'éducation.

Surtout, nous voudrions mobiliser ce travail pour revenir sur la notion de transmission osmotique qui s'y trouve mobilisée, mais dans un sens plus précis et sociologiquement plus heuristique que celui que l'expression recouvre sous la plume de Bourdieu. La reprise d'extraits du matériau empirique rassemblé par Liénard et Servais permettra en effet d'en faire ressortir les conditions sociales de possibilité, apport décisif de leur travail. Nous insisterons sur le fait que la transmission nécessite des conditions économiques et matérielles spécifiques pour être efficace, mais aussi qu'elle implique une répartition inégale du travail éducatif entre les parents avec, en l'occurrence, le rôle prépondérant que jouent les mères de famille dans l'inculcation diffuse au quotidien. En revenant sur la notion de transmission osmotique, nous mettrons donc en évidence ce que le capital culturel doit à d'autres capitaux, économiques singulièrement, et à l'organisation sexuée et différenciée de la socialisation et du travail domestique. Avant de développer ces points, nous commençons par revenir sur la notion de transmission osmotique, pour tenter d'en préciser le sens.

II. Vers une définition de la transmission osmotique

Dans cette partie, en comparant la notion de transmission osmotique, telle qu'elle est esquissée chez Bourdieu, puis employée par Liénard et Servais, nous tenterons de la définir. Nous distinguerons aussi deux usages

de la notion : un usage problématique, tel qu'impliqué par la métaphore du « bain culturel », où l'osmose suggère l'automatisme de la transmission culturelle, rendant invisible le travail éducatif effectué par ceux qui socialisent, et un usage sociologiquement plus pertinent où la transmission osmotique est comprise comme une transmission continue et diffuse, mais qui n'est ni mécanique, ni passive. Dans cette seconde approche qui prévaut dans l'ouvrage de Liénard et Servais, les conditions sociales de possibilité de la transmission culturelle sont prises en compte. La très riche documentation de l'ouvrage révèle, sans nécessairement le théoriser explicitement, que tous les atouts des familles qui occupent des positions supérieures dans la structure sociale sont mis à contribution dans ce processus pour socialiser leurs héritiers. La culture est vue comme transmise par l'ensemble de la vie quotidienne, à travers une infinité de pratiques et d'activités familiales (manières de table, éducation sexuelle, habillement, apprentissage des sports, célébration des réalisations, jeux, etc.), mais elle ne va pas de soi, elle requiert beaucoup de temps, donc des conditions matérielles et une implication parentale conséquente, en premier lieu des mères de famille.

A. La transmission osmotique chez Bourdieu

L'idée de transmission « osmotique » trouve sa source dans les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron sur les étudiants et la culture. C'est en effet dans *Les Héritiers*, œuvre fondatrice de la sociologie de l'éducation et de la transmission culturelle, qu'apparaît le terme « osmose », lors d'une unique occurrence qui figure dans le passage suivant du premier chapitre :

L'action du privilège n'est aperçue, la plupart du temps, que sous ses formes les plus brutales, recommandations ou relations, aide dans le travail scolaire ou enseignement supplémentaire, information sur l'enseignement et les débouchés. En fait, l'essentiel de l'héritage culturel se transmet de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste. C'est peut-être dans les milieux les plus 'cultivés' qu'il est le moins besoin de prêcher la dévotion à la culture ou de prendre en main, délibérément, l'initiation à la pratique culturelle. Par opposition au milieu petit-bourgeois où les parents ne peuvent transmettre autre chose, la plupart du temps, que la bonne volonté culturelle, les classes cultivées ménagent des incitations diffuses beaucoup mieux faites pour susciter, par une sorte de persuasion clandestine, l'adhésion à la culture. C'est ainsi que des lycéens de la bourgeoisie parisienne peuvent manifester une vaste culture, acquise sans intention ni effort et comme par osmose (Bourdieu/Passeron, 1964 :36).

Le terme est lâché. Arrêtons-nous dessus un instant³. Le mot « osmose » provient du grec *osmos* signifiant « poussée ». Dans sa signification pre-

³ Voir e.a. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/osmose>.

mière, en chimie, le terme désigne un phénomène de diffusion des molécules à travers une membrane semi-perméable. Aux sens plus métaphoriques et symboliques qui nous intéressent ici, l'osmose évoque une fusion, une harmonie profonde entre des éléments distincts. Cette notion d'osmose symbolise alors un échange sans heurts, une communication fluide, la capacité à s'enrichir mutuellement dans les interactions sociales, à partager des idées et des émotions de manière harmonieuse et insensible. Il est alors possible de rapprocher l'osmose comme échange culturel avec la métaphore du « bain culturel » qui évoque l'immersion dans une culture et permet aux individus d'en être imprégnés, pénétrés.

Plus spécifiquement, dans l'osmose au sens bourdieusien, il y a l'idée que le capital culturel objectivé, c'est-à-dire le capital culturel présent sous forme d'objet (matérialisé dans des livres, des œuvres d'art, des instruments de musique...) contribue à l'incorporation du capital culturel. Le capital culturel objectivé aurait donc un effet éducatif en tant que tel : « Cette hypothèse séduisante signifie que la simple conjonction d'un espace et d'un temps pendant lequel un enfant serait en quelque sorte irradié de culture suffirait à créer du capital culturel » (Zarca, 1978 :13). Cette idée est cependant antinomique de l'idée également présente chez Bourdieu selon laquelle le capital culturel objectivé nécessite un habitus spécifique qui seul permet de se l'approprier symboliquement et pas seulement matériellement (Bourdieu, 1979). Comme le relève pertinemment Zarca, la relation dialectique entre le capital culturel objectivé et le capital culturel incorporé met à mal l'idée d'un effet éducatif en tant que tel :

Il est facile de voir que ce n'est pas par sa seule présence que l'œuvre d'art a un effet éducatif : les pratiques et les dires des parents afférents à l'œuvre sont aussi nécessaires, sinon plus, à l'existence de cet effet. Imaginons, par exemple, des parents incultes vivant dans une maison tapissée de reproductions de tableaux dont ils ne savent que dire et qu'ils ne voient même pas : qu'en serait-il de l'habitus culturel de leur rejeton ? On peut dire que l'enfant vivant dans un univers artistique maîtrisé par ses parents aura plus de chances d'acquérir un « solide » habitus que l'enfant dont les parents parlent beaucoup de peinture sans accrocher de toiles aux murs de leur maison. Mais cela ne rend pas moins nécessaire la transmission de l'habitus culturel à travers un travail d'inculcation qui ne peut lui-même être effectué sans le support d'objets culturels. Un tel support minimal est toujours requis. Aussi faut-il avancer l'idée d'un lien intrinsèque entre capital culturel incorporé et capital culturel objectivé : ces deux formes du capital culturel sont chacune nécessaire à l'existence de l'autre (Zarca, 1978 :13).

Cette simple expérience de pensée identifie déjà bien les limites de l'idée d'une transmission culturelle osmotique censée s'opérer toute seule, sans mobilisation de capital culturel incorporé ni dépense d'énergie. En insistant parfois sur le caractère inconscient de la transmission culturelle, Bourdieu a pu contribuer à diffuser cette idée. Cependant, en y regardant de plus près, elle résulte davantage d'une vulgate bourdieusienne que de la

pensée de Bourdieu. Il en évoque clairement les limites dans son article sur les trois états du capital culturel, paru en 1979, soulignant-là que transmettre demande des efforts réciproques des acteurs impliqués :

L'accumulation de capital culturel exige une incorporation qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur (...) Ce capital personnel ne peut être transmis instantanément (à la différence de la monnaie, du titre de propriété ou même du titre de noblesse) (Bourdieu, 1979 :4).

Dans cet article, Bourdieu insiste bien sur le fait que l'héritage culturel doit être incorporé et qu'un travail d'inculcation est également requis de la part des personnes qui entendent transmettre du capital culturel. Deux idées fondamentales dans les travaux actuels sur la transmission culturelle, nous l'avons évoqué.

Pour rendre justice à Bourdieu, précisons aussi qu'il a, d'emblée, souligné la nécessité de nommer les conditions de possibilité des pratiques culturelles. Dans certains cas, il les a même décrites. Le cas le plus significatif est sans doute celui de ses enquêtes en Algérie qu'il développe dans *Travail et travailleurs en Algérie* (Bourdieu *et al.*, 1963) et dans *Le Déracinement* (Bourdieu/Sayad, 1964). L'étude de la vie des Algériens sous domination coloniale l'amène alors, par le recueil de témoignages, à saisir des rapports de genre, des rapports au monde, des rapports au temps, des strates d'habitus qui amènent les travailleurs pauvres des villes provenant des espaces ruraux à se singulariser. Autant d'éléments qui influent les pratiques culturelles, par exemple au travers des contraintes matérielles engendrées par la transition vers la ville et le basculement vers la pauvreté⁴. Si les conditions matérielles de transmission et les imaginaires éducatifs sont abordés dans ces travaux, Bourdieu n'étudie pas empiriquement les conditions sociales concrètes de la transmission ou de la non-transmission du capital culturel. Il insiste plus sur les conditions de possibilité structurelles d'un changement de pratiques culturelles pour des adultes confronté au basculement dans la modernité capitaliste que sur la description fine des pratiques quotidiennes de la transmission culturelle dans la petite enfance, ce qui sera précisément l'apport du travail de Liénard et Servais.

B. La transmission osmotique chez Liénard et Servais

Liénard et Servais utilisent le terme « transmission osmotique » dans leur ouvrage sans le définir explicitement. Toutefois, une analyse du chapitre 4 (« L'aisance sociale ») de *Capital culturel et inégalités sociales*,

⁴ On lit par exemple que « Les opinions qui engagent l'avenir constituent autant de systèmes qui ont pour racine commune une certaine attitude à l'égard de l'avenir ; mais, la visée de l'avenir dépend étroitement, dans sa forme et sa modalité, des potentialités et des possibles objectifs qui sont définis pour chaque individu, par son statut social et par ses conditions matérielles d'existence » (Bourdieu *et al.*, 1963 :350).

étude de cas d'une famille de la classe supérieure, permet d'en inférer le sens.

Pour Liénard et Servais, la transmission osmotique est inscrite dans les pratiques quotidiennes et les habitudes de vie. Selon eux, la culture se transmet par l'ensemble de la vie familiale, au jour le jour, à travers une infinité d'activités. Autrement dit, la transmission osmotique doit s'entendre comme une transmission pervasive ou omniprésente. De ce point de vue, ils ne s'écartent pas de la conception bourdieusienne, au sens où Bourdieu décrit la transmission culturelle dans les familles cultivées comme une « action d'éducation continue, diffuse et implicite » (Bourdieu/Passeron, 1970 :54). Cependant, Bourdieu va loin dans le caractère implicite de cette transmission puisqu'il ajoute qu'elle s'exerce souvent « à l'insu de ceux qui l'exercent et de ceux qui la subissent » (*Ibid.*). Or, nous l'avons dit, la transmission culturelle implique une relation entre les parents qui socialisent et les enfants qui sont socialisés. Liénard et Servais documentent parfaitement l'activité des premiers. En revanche, ils ne thématisent pas celle des seconds dont les études plus récentes mettent en lumière le rôle actif dans l'appropriation du capital culturel (de Singly, 1996 ; Octobre/Jauneau, 2008 ; Glevarec, 2010).

Bien que les enfants ne soient pas des agents passifs plongés dans un environnement exerçant sur eux son influence, ils ne sont pas forcément conscients de « subir » une transmission culturelle. Il n'en va pas de même des parents. La relative cohérence et systématisme des pratiques qu'ils mettent en œuvre dans le processus éducatif et le temps conséquent que les mères de famille en particulier investissent au quotidien empêchent que ce processus se fasse à leur insu. Les témoignages des mères de famille recueillis par Liénard et Servais présentent en tout cas aux deux sociologues la transmission culturelle comme une tâche naturelle et essentielle de la parentalité des femmes en milieu bourgeois. Elles n'en parlent pas spontanément comme d'un travail ou d'un effort⁵. Par ailleurs, le fait même de dénier ce travail est une stratégie de présentation de soi qui entretient l'idéologie du don. Présenter l'éducation des enfants comme une chose facile plutôt qu'un labeur valorise aux yeux de ces mères leurs propres enfants, qu'elles peuvent alors penser et présenter à autrui comme doués, naturellement réceptifs à l'apprentissage, à la culture, aux savoirs... Enfin, ajoutons que si ce travail quasi permanent de transmission culturelle n'est pas perçu ni présenté comme tel, c'est aussi pour ne pas réduire la transmission culturelle à une simple inculcation. En ce sens, cette dénégation du travail impliqué par la transmission est une des conditions d'efficacité du processus sur les enfants. C'est pourquoi on peut parler d'un processus d'inculcation cachée ou « diffuse », terme d'ailleurs employé par Liénard et Servais. Ils écrivent :

⁵ Il convient de distinguer l'effort objectif de l'effort subjectif, car le travail parental qui implique objectivement des efforts n'est pas forcément vécu ou en tout cas présenté comme tel.

Les actes les plus quotidiens et donc les plus répétés constituent la base obligée de l'inculcation des manières de vivre, puisque, au titre de leur répétition routinière, ils fournissent l'occasion sans cesse présente d'agir sur les enfants, par une inculcation diffuse, c'est-à-dire implicite (2023 :147).

Lorsque la transmission osmotique associe tacitement la notion d'osmose à l'automatisme, elle invisibilise le travail éducatif des parents. Ce faisant, elle tend aussi à entériner le discours des acteurs qui ont intérêt à perpétuer l'illusion du bain culturel. L'usage que Liénard et Servais font de la notion transmission osmotique évite cet écueil. Ceci tient au fait qu'ils ont réalisé la première grande recherche empirique sur la transmission culturelle impliquant non seulement des questionnaires et des entretiens, mais aussi un travail d'observation ethnographique au domicile des familles, qui a permis de dépasser le seul discours sur les comportements. Ce faisant, tout en soulignant que la culture se transmet de manière continue et diffuse, à travers la totalité de la vie quotidienne, ils mettent en évidence les conditions sociales de possibilité de cette transmission. Ces conditions impliquent d'innombrables pratiques éducatives qui nécessitent du temps et donc une implication forte de ceux qui entendent transmettre un héritage culturel. Par ailleurs, parmi ces conditions de possibilité, ils mettent aussi en évidence l'ensemble des capitaux familiaux mis à contribution dans le processus. Un autre apport fondamental du livre est ainsi de souligner que le capital culturel demande des conditions économiques et matérielles pour se transmettre efficacement. Une réalité que Bourdieu, même s'il ne l'a pas analysée en détail, avait bien perçue, il l'évoque dans son article sur les trois états du capital culturel : « On voit immédiatement, écrit-il, que c'est par l'intermédiaire du temps nécessaire à l'acquisition que s'établit le lien entre le capital économique et le capital culturel » (1979 :4).

III. Les conditions sociales de possibilité de la transmission culturelle

Le chapitre 4, « L'aisance sociale », qui décrit les pratiques de socialisation d'une famille qui occupe une position sociale supérieure, met remarquablement en évidence que même dans les classes supérieures, la transmission culturelle ne se fait pas tout seule. Elle requiert une inculcation de tous les instants, comme les recherches sociologiques actuelles s'emploient à le montrer. De nombreuses situations de la vie quotidienne fournissent aux parents, en particulier aux mères de famille, des occasions d'agir sur les enfants. Le chapitre permet ainsi de prendre la mesure des conditions domestiques de possibilité de la transmission culturelle. Il montre aussi certains liens que le capital culturel entretient avec les autres espèces de capitaux, en particulier le capital économique qui apparaît comme une condition matérielle de possibilité de la transmission culturelle. Nous développons d'abord ce point avant d'aborder ensuite l'organisation genrée du travail domestique.

Nous aurions pu étendre l'analyse à d'autres parties du livre, mais nous avons privilégié le groupe social le plus favorisé, conformément à l'objectif de cet article. Ce choix s'explique par la concentration, au sein de ce groupe, des familles disposant du capital culturel le plus important, et par l'acuité des enjeux liés à l'héritage culturel. Comme le soulignent Liénard et Servais, l'idéologie du don et de l'inné y est prégnante. Elle sert de ressource discursive pour naturaliser la transmission culturelle, euphémiser l'effort qu'elle implique, et ainsi masquer la dépendance du capital culturel au capital économique et à la division genrée du travail domestique.

A. Ce que le capital culturel doit au capital économique

Prenons quelques exemples issus du chapitre pour illustrer ces divers apports. Un premier exemple, qui montre combien le processus de transmission culturelle peut être analysé comme une inculcation diffuse tout en soulignant ce que le capital culturel doit au capital économique, concerne les manières de table. Liénard et Servais montrent qu'une socialisation de classe importante est à l'œuvre lors des repas. La façon dont les parents des classes supérieures dictent à leurs enfants comment se comporter à table est un moyen de leur apprendre à se conformer aux normes et attentes de leur classe sociale.

Le manger et le boire, expliquent Liénard et Servais, sont prétextes à faire accomplir par les enfants des « exercices structuraux » (càd structurés et structurants) qui les façonnent selon les manières ou les valeurs de leur classe. L'enquête ethnographique permet le minutieux relevé des conditions de possibilité, notamment temporelles et donc économiques, de l'apprentissage des manières de table :

Il faut du temps, près de 10 ans et une infrastructure matérielle coûteuse et importante pour que les enfants passent du stade auquel ils ont trouvé le chemin de l'assiette à la bouche par la manipulation de la cuillère, à la maîtrise de la manière familiale de faire parcourir, dans la bonne tenue et la conversation, ce même chemin à leurs aliments (Liénard/Servais, 2023 :150).

Pour construire cette liberté ou une spontanéité décente et distinguée (...), il faut que 'tout petits... ils fassent leurs expériences' et que, pour faire leurs expériences, les enfants puissent 'en mettre partout'. Mais pour que cette liberté première d'en mettre partout puisse exister, il est nécessaire d'avoir le local où les enfants peuvent en mettre partout, d'avoir le temps de nettoyer ou mieux la servante payée et commandée pour nettoyer (...). Sur ce fond de liberté première, ainsi rendue possible sans ennui, viendra se greffer, petit à petit, étape par étape, le long travail réglé, portant sur la manière de faire les gestes, de se tenir à table et de s'y tenir en conversant avec les autres. Cette longue transmission diffuse de la spontanéité décente dans la tenue et dans l'aptitude à converser (et même à faire des mots d'esprit) tout en mangeant, demande, pour pouvoir exister, du temps, des locaux (...), l'aide d'une servante et la présence attentive et éducatrice de la mère (Liénard/Servais, 2023 :151-154).

On le voit, les manières de table revêtent une grande importance, car elles ont des effets sur l'enfant qui vont bien au-delà de la situation du repas. Quand l'enfant a acquis les manières de table, il est accepté comme un membre du groupe à part entière, quelqu'un avec qui se construit la conversation familiale, il se sent autorisé à interagir à table, à prendre la parole et confirmé dans son statut social. Ce capital simultanément culturel et social sert ainsi à maintenir et à renforcer l'existence sociale du groupe. Et l'on peut considérer que les manières de table sont en fin de compte constitutives de l'aisance sociale qui caractérise les classes supérieures, dont la trace se manifeste par exemple chez les héritiers par une attitude dilettante et un rapport d'allant de soi vis-à-vis de leurs privilèges dont ils sont souvent inconscients ; ou ce que les chercheurs anglophones qualifient de *sense of entitlement*, le sentiment d'avoir un droit légitime à être traité de manière spéciale ou préférentielle par les autres en raison de son appartenance à la classe sociale supérieure (Sherman, 2020).

De nombreux autres exemples d'apprentissages diffus qui portent également sur le dressage précoce du corps comme instrument de relation à soi et à autrui sont donnés dans le livre (l'éducation sexuelle, l'habillement, l'apprentissage de la nage, les jeux...). Évoquons encore un aspect ici, celui des jeux enfantins et de leur place dans l'éducation familiale, des questions qui ont été étudiées par la suite notamment par Sandrine Vincent (1999) dans sa thèse consacrée aux usages sociaux du jouet.

Liénard et Servais soulignent notamment le rôle des jeux dans la transmission d'un rapport ludique au savoir. Les deux sociologues relèvent « la mise en œuvre d'éléments sans doute disparates d'une pédagogie qui conduit à instituer le jeu comme un lieu où on joue en apprenant et où on apprend en jouant » (Liénard/Servais, 2023 :213). À nouveau est pointé le fait que

seules des conditions socioéconomiques d'exception, parce qu'elles permettent aux enfants et aux parents d'échapper aux exigences de l'existence, peuvent autoriser la transformation de toutes les activités de la vie en plaisir et joie de vivre (*Ibid.* :215).

Le chapitre développe aussi en détail la manière dont l'usage de la salle de jeux par les enfants illustre la pédagogie paradoxale prônée par les parents et qui est résumée par les notions oxymoriques de liberté réglée ou de contrôle libre. La salle de jeux est en effet un espace de liberté collective pour les enfants (« ils y font ce qu'ils veulent »), mais aussi de discipline collective. On aurait en effet pu supposer, analysent Liénard et Servais, que s'ils y font ce qu'ils veulent ils peuvent ne pas la mettre en ordre ou la faire mettre en ordre par quelqu'un d'autre. Il n'en est rien : « ils doivent la mettre en ordre eux-mêmes ». Ils concluent donc que « dans le jeu ce sont ces deux pôles [liberté et contrôle] qui cohabitent et qui donnent naissance à la participation libre, mais réglée » (Liénard/Servais, 2023 :170). Autrement dit, la salle de jeu est un espace où les enfants ap-

prennent à exercer leur liberté en respectant les règles, ce qui leur permet de développer des dispositions à l'autonomie, à la prise de décisions.

Ils développent aussi des dispositions à adapter leur comportement et à discerner le comportement qu'il convient d'adopter en fonction des situations. L'usage particularisé des pièces qui s'apprend par le biais du jeu et par le fait qu'il se pratique dans un espace qui lui est dédié l'illustre. La règle veut que certaines activités, comme le jeu, encouragées dans la salle de jeu, ne soient pas tolérées dans d'autres endroits du domicile. Par cette différenciation des espaces, les enfants apprennent alors à domestiquer leurs comportements, ils font attention à adopter un comportement réglé, moins bruyant dans certaines pièces comme le salon, conformément à la hiérarchie des activités qui se déroulent dans la maison.

L'analyse de la salle de jeux met l'accent sur l'importance d'une autre condition matérielle de possibilité de la socialisation propre aux classes supérieures, à savoir la configuration de l'habitat, en particulier l'espace disponible nécessaire à cette fabrication de la liberté réglée ou du contrôle libre. La possession d'un habitat suffisamment vaste étant généralement coûteuse, les enfants issus de familles détentrices d'importants capitaux économiques ont plus de chances d'avoir accès à ces espaces réservés au jeu.

Jusqu'ici, les exemples présentés nous ont amenés à insister sur l'importance du capital économique. Un point important concernant ce que le capital économique permet d'acheter va nous permettre de faire la transition avec le point suivant consacré au rôle des mères de famille. En fait, ce que le capital culturel doit à l'organisation genrée du travail domestique n'est pas sans lien avec ce que le capital culturel doit au capital économique, car, comme le disent bien Liénard et Servais,

le capital économique permet (...) à la mère de famille de rester à la maison et d'y être 'commise' à la gestion et à l'entretien éducatif, instructif des enfants, ainsi qu'aux relations familiales (Liénard/Servais, 2023 :84).

B. Ce que le capital culturel doit à l'organisation genrée du travail domestique

Si la transmission du capital culturel est permise par des conditions économiques (avoir la possibilité de spécialiser les espaces de son domicile, emploi de domestique, détention d'œuvres d'art, etc.), cette transmission devient effective par le travail maternel. Or, comme lui-même fait l'objet d'une naturalisation, sous forme de don ou d'aptitudes détenues par les enfants, nous pouvons comprendre les incertitudes qui ont pu régner au travers de la conceptualisation de la transmission osmotique.

La place du travail quotidien est centrale pour comprendre la manière dont est transformé l'avantage économique et culturel par les activités éducatives des mères, mais aussi comment elles sont minimisées, voire invisibilisées. Cette invisibilisation du travail éducatif passe en particulier

par deux phénomènes, analysés en profondeur par les auteurs. Le premier est le recours aux activités ménagères « prétextes », c'est-à-dire à des activités de transmission qui n'en disent pas le mot. Le second est le récit sur l'enfant qui, selon le terme employé par les auteurs, transsubstantie la réalité : l'autorité en rapport de négociation, l'apprentissage en don, la nécessité du maintien social en une brillante trajectoire scolaire.

L'aisance financière permet aux mères de classes supérieures de dégager du temps, des espaces et leur donne une certaine liberté de choisir librement d'effectuer certaines tâches ménagères pour reléguer au second plan l'objet principal des situations : l'inculcation. Les auteurs livrent une analyse qui souligne la manière dont les activités de transmission culturelle sont dissimulées au travers de leur superposition avec des tâches ménagères « prétextes », c'est-à-dire effectuées dans l'objectif de surveiller et accompagner la transmission, sans que ce contrôle ne soit perçu par les enfants. Le cas des devoirs des enfants est à ce titre parlant, alors que les plus âgés les effectuent dans leur chambre, en autonomie, les deux plus jeunes étudient dans la lingerie alors que leur mère « travaille ».

Le repassage de la dame interrogée est un repassage qui échappe aux contraintes économiques de temps et d'argent puisqu'aussi bien la servante ou l'aide-ménagère repasseront soit la plus grande quantité de linge soit ce qu'il en reste. [...] La mère de famille peut donc, tout en repassant, être en perpétuel contact avec les enfants qui étudient ; elle peut, lorsque l'enfant le demande, entrecouper son repassage de réponses aux questions intellectuelles ou affectives que l'enfant pose ; elle sait, lorsqu'est créée une ambiance douce et chaude, stimuler insensiblement l'enfant (Liénard/Servais ; 2023 :208).

Ce type de repassage où on accomplit plusieurs choses en même temps a l'énorme avantage d'abord, de permettre à l'activité de transmission de connaissances, de conseils et de stimulations à l'enfant de ne pas apparaître comme transmission obligée et guidée puisqu'on est en train d'inculquer tout en faisant autre chose (*e. g.* le repassage) ; il a l'énorme avantage ensuite de suivre le rythme propre de l'enfant [...] Cette manière diffuse et spontanée organisant l'apprentissage transmis dans ce groupe familial de classe supérieure s'oppose d'une part à l'effort explicite, imposé et guidé des enfants des classes moyennes dont la mère s'assoit à leur côté pour contrôler leurs activités et d'autre part à l'effort laborieux et dur (et le plus souvent sans succès, au moins selon les critères du système) des enfants des classes populaires (*Ibid.* :209).

À la différence des mères qui doivent effectivement accomplir des tâches domestiques et sont contraintes par le temps pour les effectuer, en particulier en soirée, les auteurs montrent bien que, libérée de la nécessité de terminer le repassage, la mère de classe supérieure peut calquer son rythme sur celui du travail de ses enfants. Ainsi, elle peut s'arrêter de travailler pour répondre à une question, pour donner une information ou pour corriger une production. C'est donc « un effort non imposé » (Liénard/Servais, 2023 :184) qui permet de dévouer l'organisation du temps à

l'activité culturelle d'encadrement des enfants. Par ailleurs, les auteurs insistent sur la manière dont la mère est attentive à la création d'une ambiance particulière entourant le temps du devoir, afin de « stimuler insensiblement l'enfant » (*Ibid.* :184). Les auteurs soulignent alors l'avantage d'une socialisation aux devoirs qui n'est pas un temps de contrôle, de contrainte, mais dans lequel la domination de la tâche du travail scolaire a été invisibilisée au profit d'un temps partagé, sur le modèle maternel d'une activité domestique librement effectuée. L'effet particulier de cet accompagnement est de transformer le rapport à la culture scolaire, en le rendant libre, plaisant.

Cet important travail, qui demande un temps conséquent aux mères, est minimisé par ces dernières, voire transsubstantié, pour reprendre les mots des auteurs. En effet, la transmission du patrimoine culturel est aussi un processus qui amène les objets d'apprentissage à soutenir des discours ayant trait à l'idéologie du don :

ce que l'observation appréhende ici, c'est le résultat d'une longue et lente accoutumance à l'assimilation des caractéristiques (apprentissage de connaissance et goût esthétique) qui permettent de désigner les enfants comme faisant preuve d'imagination et de créativité (*Ibid.* :157).

Les auteurs montrent par exemple qu'à mesure que les enfants grandissent, ils accèdent à des œuvres et des activités plus complexes et davantage reconnues (ce qui s'exprime au travers du jugement de la mère). L'accession à ces objets relève d'un choix contraint des enfants. Ainsi, la mère décide qu'ils ont atteint l'âge suffisant pour être confrontés à des plus complexes, et transforme discursivement ce processus en un désir intrinsèque de l'enfant, en un ennui qui a été comblé par sa propre curiosité : « il s'agit dans le cas présent de remarquer (il commence à être un peu grand) et de faire remarquer à l'enfant (il veut autre chose) qu'on a saisi qu'il voulait autre chose, à savoir la revue de sa sœur plus âgée que lui » (*Ibid.* :203), par exemple.

La transformation qui vient d'être évoquée trouve des points de similarités avec l'effort performatif par lequel les mères « transsubstantient » les effets de leur travail éducatif en le naturalisant au travers de l'exceptionnalité des enfants, ou de leur détention d'un don : « tout se passe comme si on devait être capable de créditer l'enfant de ce qu'on lui a donné ». La mère devient alors « apte à manier les effets qu'elle en obtient puisque ceux-ci ne lui apparaissent jamais comme tels, mais comme des signes naturels de l'excellence de ses enfants » (Liénard/Servais, 2023 :111). Cette transformation a une visée totalisante puisque c'est l'ensemble du travail éducatif diffus des mères qui est invisibilisé par elles-mêmes, et confirmé en entretien par leur époux (peut-être réellement ignorant de ce travail du fait de la division genrée des tâches domestiques).

En conclusion, ce qui se dessine au travers des analyses de l'ouvrage, c'est que la notion d'une transmission osmotique tient à des conditions

matérielles, à des stratégies et à du travail des socialisatrices et des socialisés : il y « tout un travail de la mère, travail de transmission, d'attention et de repérage pour faire passer insensiblement l'enfant d'un stade simple à un stade plus complexe » (*Ibid.* :203).

IV. Discussion conclusive

Lorsque Bourdieu et Passeron évoquent dans *Les Héritiers* la transmission culturelle osmotique, le terme revêt une acception imprécise, métaphorique qui tend à minimiser le travail d'inculcation diffuse qui la rend possible, à l'instar des discours tenus par les parents des catégories supérieures lorsqu'on les interroge à propos de leurs enfants. Notre discussion de l'ouvrage de Liénard et Servais montre que leur thèse est un apport précieux pour nuancer la métaphore du bain culturel et cerner les conditions de possibilités de la transmission osmotique. Ce que l'enquête empirique des deux auteurs permet de mettre particulièrement au jour dans la transmission du capital culturel, c'est qu'il a pour condition l'aisance économique, pour clé de voûte le travail domestique, et pour vocation sa naturalisation au travers de l'idéologie du don. D'autres études, qui procédaient par observation au sein des foyers, comme celle menée par Hart et Risley (1992), ont également pu le saisir ensuite. Des travaux sociologiques récents se sont penchés sur la manière dont les habitudes culturelles étaient acquises, notamment au travers des pratiques familiales, tout en soulignant leur difficile appréhension, du fait de la minimisation dont elles font l'objet de la part des mères (Garcia, 2018 ; van Zanten, 2015), mais aussi parce que les parents relatent principalement les stratégies d'inculcation les plus explicites en entretien (Octobre/Jauneau, 2008), omettant l'inculcation plus diffuse. Ce que le travail de Liénard et Servais permet de faire, et qui rejoint ici les travaux sur les pratiques éducatives familiales, c'est de montrer que la transmission culturelle agit, non pas en tant que « bain culturel », mais en tant qu'imbrication entre univers scolaire et familial *via* un « enveloppement pédagogique des enfants » (Garcia, 2018 :153). Les mères se saisissent constamment des situations du quotidien comme des opportunités pédagogiques.

L'ouvrage de Liénard et Servais permet en outre d'éviter de restreindre la notion de transmission osmotique à sa seule dimension pédagogique, en mettant à jour que la transmission des pratiques culturelles et des connaissances attenantes sont omniprésentes dans le quotidien des parents. Une telle approche permet d'élargir la notion de transmission osmotique dans une conception plus englobante de la culture (de classe), dans laquelle les objets, leur sens, les pratiques et l'inculcation forment un tout. L'approche des auteurs amène donc à relire les pratiques d'appropriation de la culture savante, au travers de pratiques culturelles communes qui relient des formes objectivées et incorporées du capital culturel. Des enquêtes plus récentes, telles que celle réalisée par Lorraine Bozouls dans sa thèse (2019) montrent que ces pratiques hybrides de transmission perdurent : les parents de classes supérieures utilisent par exemple la présence de domiciles

de personnages historiques dans les quartiers où ces familles vivent pour transmettre un savoir culturel, mais aussi véhiculer un sentiment de distinction auprès de leurs enfants.

Les enquêtes sur la culture scolaire pointent principalement l'avantage que procurent les dimensions incorporées, sous la forme de certaines dispositions sociales, au sein des apprentissages. La forme scolaire valorise quelques dispositions sociales : goût de l'apprentissage, omniprésence de la règle, contrainte dans l'effort, autonomisation du contrôle (Cayouette-Remblière, 2016 ; Vincent, 1980). Celles-ci font l'objet d'une inculcation avant tout diffuse dans l'enquête de Liénard et Servais. En particulier lorsqu'il s'agit d'intérioriser le contrôle du comportement, différentes formes de régulation et de valoriser le plaisir d'apprendre ou l'effort malgré les contraintes. L'ouvrage fourmille d'exemples comme celui où les enfants sont encouragés à entrer en contact avec les jeunes du village (de milieu populaire), avec les domestiques, ou avec le livreur de bois, ce faisant, ils acquièrent une forme de capital culturel que Rachel Sherman a aussi observé et qualifié de « *fluency outside the bubble* » (2017 :211), c'est-à-dire d'aisance hors de la classe sociale. À ce titre, les auteurs montrent la manière dont l'espace occupe une place prépondérante dans cette transmission, notamment au travers des plans des maisons, mais aussi de l'analyse de la vie domestique en leur sein, ce qui est d'autant plus précieux au vu du regain d'intérêt de cette thématique en sociologie (Cayouette-Remblière *et al.*, 2019). Dans le livre, les auteurs permettent de sentir, s'ils ne le conceptualisent pas complètement, que les enfants de milieu populaire sont socialisés à habiter des espaces où se superposent les fonctions et les usages, tandis que ceux de milieu privilégié apprennent les occupations spécialisées et régulées. Ce faisant, la règle scolaire du travail en silence dans la salle de classe repose déjà sur des socialisations à l'espace différentes de la part des enfants.

Par ailleurs, ce que le livre montre, c'est le travail de documentation scientifique et pédagogique des mères, *via* des revues psychologiques sur le développement de l'enfant (Marquis *et al.*, 2021), qui s'opère déjà dans les années 1970. De nos jours, la massification de l'accès aux ressources scientifiques et de vulgarisation n'a fait que renforcer une telle tendance. Pour reprendre la remarque de Sandrine Kakpo : « l'intensité du travail éducatif des parents invite à prendre ses distances avec une conception essentiellement osmotique des processus de transmission des capitaux culturels » (2019 :187). Nous proposerions plutôt de nous distancer davantage de la notion de « bain culturel » dans lequel la culture agit par elle-même, pour demander s'il est encore pertinent de distinguer une transmission stratégique de la transmission osmotique (Draelants, 2016) lorsque l'ensemble des activités avec les enfants sont saisies sous l'angle de l'inculcation et des avantages (notamment scolaires) qu'elle procure ? Ne serait-il pas plus pertinent d'envisager les pratiques éducatives de transmission culturelle comme un continuum allant des activités les plus formalisées et ponctuelles dans le temps, explicitement stratégiques, aux activités

les plus diffuses et quotidiennes, associées à des styles de vie propres à la classe sociale ?

En outre, au vu du temps dévolu par les mères à la transmission culturelle, et à l'importance du patrimoine, on peut se demander si les conditions qui permettent de réaliser ce travail de transmission culturelle sont toujours réunies de nos jours. Si les conditions ont changé depuis l'enquête originale, les inégalités entre les positions sociales restent importantes. La disponibilité temporelle et les ressources parentales affectent de manière inégale la capacité à fournir un encadrement pédagogique complet, incluant ces détails apparemment mineurs, mais finalement déterminants (Garcia, 2018 :170). Le temps nécessaire peut venir à manquer dans les couples bi-actifs, avec souvent des horaires très chargés dans les professions à haut niveau de responsabilité (Lesnard, 2015). À cet égard, une distinction plus fine des fractions de classe selon leur structure de capitaux (Bourdieu, 2011) est nécessaire.

Des études sur les classes supérieures du secteur privé (Bozouls, 2019) et la grande bourgeoisie (Delpierre, 2022) révèlent un important capital économique permettant un dégagement de temps significatif, notamment par la possibilité de choisir de ne pas avoir d'emploi. Cette situation contraste avec les foyers du secteur public, moins dotés en capitaux économiques. Dans le secteur public, la centralité du rôle maternel dans la parentalité (Dechaux, 2009) s'accompagne d'une pression éducative accrue et d'un modèle de maternité intensive axé sur la réussite scolaire (Dechaux/Le Pape, 2021). Ce phénomène, parfois qualifié d'« hyperparentalité », illustre l'augmentation du temps et des efforts consacrés à l'inculcation, impactant l'équilibre entre vie familiale et professionnelle des femmes (Ponsin, 2018). Couplé à l'émergence de nouveaux capitaux culturels dépendant du capital économique (Draelants/Ballatore, 2014), ce phénomène pourrait désavantager les fractions « intellectuelles » (van Zanten, 2009) des classes moyennes supérieures dans la compétition scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTHOMIER N., OCTOBRE S.,
 2018 « Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Culture études*, (2), pp.1-20.
- BONNÉRY S.,
 2015 « Des livres pour enfants : De la table de chevet au coin lecture », in RAYOU P. (éd.), *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets*, Saint Denis, Presses universitaires de Vincennes, pp.193-214.
- BOURDIEU P.,
 1971 « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Social Science Information*, 10(2), pp.45-79.
 1979 « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), pp.3-6.
 2011 « Champ du pouvoir et division du travail de domination : Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190(4), pp.126-139.
- BOURDIEU P., DARBET A., RIVET J.-P., SEIBEL C.,
 1963 *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris-La Haye, Éditions Mouton.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.,
 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., SAYAD A.,
 1964 *Le déracinement – La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, Paris Éditions de Minuit.
- BOZOULS L.,
 2019 « *Pour vivre heureux, vivons cachés* » : pratiques résidentielles, styles de vie et rapports de genre chez les classes supérieures du pôle privé, thèse de doctorat, Institut d'Études Politiques de Paris & Università degli studi di Milano.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J.,
 2016 *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Presses universitaires de France.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., LION G., RIVIÈRE C.,
 2019 « Socialisations par l'espace, socialisations à l'espace. Les dimensions spatiales de la (trans)formation des individus », *Sociétés contemporaines*, 115(3), pp.5-31.
- COURT M., LAILLIER J.,
 2022 « L'anglais dès cinq ans. L'apprentissage de la langue et de la culture britanniques dans une famille de la bourgeoisie établie », *Savoir/Agir*, n°61-62(2), pp.29-37.
- DAVERNE C.,
 2009 « Des trajectoires intergénérationnelles atypiques. Pourquoi « être bien né » ne suffit pas? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/3, pp.307-323.

- DECHAUX J.-H.,
2009 « Les femmes dans les parentèles contemporaines : atouts et contraintes d'une position centrale », *Politiques sociales et familiales*, 95, pp.7-17.
- DECHAUX J.-H., LE PAPE C.,
2021 *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte.
- DELPIERRE A.,
2022 *Servir les riches. Les domestiques chez les grandes fortunes*, Paris, La Découverte.
- DRAELANTS H.,
2014 « Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école », *Social Science Information*, 53(3), pp.403-432.
2016 « Formes et évolutions de la transmission culturelle. Le « modèle des héritiers » à l'épreuve des données PISA 2009 », *Revue française de pédagogie*, n°194(1), pp.5-28.
- DRAELANTS H., BALLATORE M.,
2014 « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, 186, pp.115-142.
- GARCIA S.,
2018 *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- GARCIA S., OLLER A. C.,
2015 *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à : De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Paris, Seuil.
- GLEVAREC H.,
2010 *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française.
2018 « Du « capital culturel » au savoir : critique des usages substantiels et cognitifs d'un rapport social arbitraire », *Sociologie et sociétés*, 50(1), pp.205-234.
- GOUSSET C., HUGOO V.,
2021 « Des petits écarts : distance au rôle et reproduction du jugement scolaire dans des sociabilités lycéennes de classes moyennes et supérieures », *Sociologie*, vol.12 (2), pp.169-186.
- HART B., RISLEY T. R.,
1992 « American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments », *Developmental Psychology*, 28(6), pp.1096-1105.
- HENRI-PANABIÈRE G.,
2010 *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute.
- JOIGNEAUX C.,
2019 « À quoi jouent les élèves de maternelle. Des conceptions pédagogiques aux pratiques de classe », *Émulations*, 29, pp.59-71.
- KAKPO S.,
2019 « Observer le quotidien des enfants d'enseignants. Retour sur une expérience de terrain », in DEPOILLY S., KAKPO S. (Ed.), *La différenciation sociale des enfants*, Presses universitaires de Vincennes, pp.165-192.
- LESNARD L.,
2015 *La famille désarticulée : les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*, Paris, Presses universitaires de France.

- LIENARD G., SERVAIS É.,
2023 *Capital culturel et inégalités sociales : morales de classes et destinées sociales*, Lyon, ENS éditions [1978, Bruxelles/Louvain, Éditions Vie ouvrière/Presses universitaires de Louvain].
- MARQUIS N., MIGNON S., WISEUR G.,
2021 « Intervenir sur le « potentiel caché » des enfants. Une perspective sociologique et comparative », *L'information psychiatrique*, 97(10), pp.887-894.
- MENNESSON C., JULHE S.,
2012 « L'art (tout) contre le sport? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 25(3), pp.109-128.
- OCTOBRE S., JAUNEAU Y.,
2008 « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 49(4), pp.695-722.
- PEUGNY C.,
2009 *Le déclassement*, Paris, Grasset.
- PONSIN A.,
2018 « Apprendre l'usage du temps dans les familles cadres : Une enquête en immersion », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 29, <http://journals.openedition.org/efg/2221>.
- RENARD F.,
2013 « « Reproduction des habitudes » et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième », *Sociologie*, Vol. 4(4), pp.413-430, <https://doi.org/10.3917/socio.044.0413>.
- SHERMAN R.,
2017 *Uneasy Street The Anxieties of Affluence*, Princeton, Princeton University Press.
- SINGLY F. (de),
1996 « L'appropriation de l'héritage culturel », *Lien social et politiques*, (35), pp.153-165.
- VAN ZANTEN A.,
2009 *Choisir son école : stratégies parentales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
2015 « A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy », in VAN ZANTEN A., BALL S., DARCHY-KOECHLIN B. (Eds.), *World Yearbook of Education 2015. Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*, Abingdon/New York, Routledge, pp.29-42.
- VINCENT G.,
1980 *L'École primaire française. Étude sociologique*, Paris, La Maison des sciences de l'homme.
- VINCENT S.,
1999 *Les usages sociaux du jouet*, thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- ZARCA B.,
1978 « Le concept de capital culturel ». *Consommation. Annales du CREDOC*, 25(1), pp.3-29.

Résumé structuré

Présentation : La transmission culturelle, est parfois abusivement considérée comme un phénomène « osmotique » dans une vulgate sociologique qui dérive des travaux de Bourdieu et Passeron. Cet usage problématique de la notion de transmission osmotique sous la métaphore du « bain culturel » correspond peu au travail d’inculcation des parents de classes supérieures. S’appuyant sur l’ouvrage de Liénard et Servais, cet article se propose de réexaminer la notion de transmission osmotique. Il vise à en affiner la portée sociologique en la définissant comme un processus de transmission continue et diffuse, mais qui n’est ni mécanique, ni passive car elle dépend de conditions économiques et d’une organisation genrée du travail.

Théorie : Chez Bourdieu et Passeron, la référence à l’osmose suggère que la simple présence de capital culturel objectivé (matérialisé dans des livres, des œuvres d’art, des instruments de musique...) favorise son incorporation. À rebours de cette vision, Liénard et Servais démontrent que cette transmission repose sur un « enveloppement pédagogique » des enfants, créant une forte imbrication entre les univers scolaire et familial. Chez Bourdieu et Passeron, la référence à la notion d’osmose suggère que la simple présence de capital culturel objectivé, c’est-à-dire le capital culturel présent sous forme d’objet (matérialisé dans des livres, des œuvres d’art, des instruments de musique...) favorise son incorporation. À rebours de cette vision, Liénard et Servais montrent que cette transmission repose sur une imbrication étroite entre les univers scolaire et familial, à travers un « enveloppement pédagogique » des enfants. Ce travail d’inculcation, diffus et quotidien, majoritairement porté par les mères, mêle pratiques culturelles, savoirs et habitudes, qui se transmettent dans un cadre matériel et spatial spécifique. Par ailleurs, l’inculcation valorise certaines dispositions sociales, telles que le goût de l’effort, la régulation du comportement et l’autonomie, conditions essentielles pour réussir à l’école. Ce faisant, leur travail permet de penser la transmission culturelle comme un continuum entre des pratiques diffuses et/ou ouvertement explicites.

Méthodologie : L’enquête de Liénard et Servais combine observations au sein des foyers et entretiens avec des parents de différentes catégories sociales. Cette démarche permet de dépasser les limites des récits parentaux, souvent centrés sur les stratégies éducatives explicites ou minimisant leurs propres pratiques pour en mettre à jour le travail diffus et quotidien d’inculcation. Leurs observations ont porté notamment sur les interactions familiales, les pratiques culturelles domestiques, et l’aménagement des espaces de vie, mettant en lumière les modalités concrètes de transmission culturelle. Leur analyse comparative entre différentes fractions de classes sociales, notamment au sein des classes supérieures entre celles du secteur privé et celles du secteur public, est particulièrement éclairante. Pour la présente note critique, notre démarche a consisté en une lecture approfondie de l’ouvrage de Liénard et Servais, mise en perspective avec les écrits de Bourdieu et Passeron sur la transmission culturelle, ainsi que d’autres travaux sociologiques clés sur la transmission culturelle et les pratiques éducatives familiales. Cette approche critique et réflexive de la littérature sur le sujet a permis de discuter des apports des auteurs dans les travaux contemporains sur la question.

Résultats : Notre analyse met en évidence que la transmission culturelle, loin d’être un « bain culturel » passif, comme le suggère inadéquatement la notion d’osmose, constitue un travail pédagogique actif et constant. Ce travail, principalement assuré par

les mères, mobilise un capital culturel entretenu au quotidien, qui mêle objets culturels, savoirs et incitations. Il est rendu possible par une aisance par une aisance économique qui libère le temps et les ressources nécessaires. La socialisation à l'espace domestique révèle des clivages de classe : les enfants des milieux populaires sont habitués à des espaces aux fonctions multiples, tandis que ceux des milieux privilégiés apprennent des usages spécialisés et régulés. Cette organisation spatiale préfigure et fait écho à celle de l'espace scolaire, notamment le travail en silence et le contrôle de soi. Ce qui est également le cas de l'inculcation de l'auto-contrôle comportemental, du goût de l'effort et de la valorisation du plaisir d'apprendre qui sont inculqués de manière diffuse. Enfin, la documentation pédagogique opérée par les mères montre un engagement soutenu par les productions scientifiques, renforcé aujourd'hui par l'accès massif aux ressources de vulgarisation.

Discussion : Les résultats invitent à dépasser la métaphore du bain culturel pour penser la transmission culturelle de manière sociologiquement pertinente. La notion osmose, n'est alors plus conçue comme une absorption passive, mais comme un continuum d'activités éducatives profondément ancré dans les conditions matérielles d'existence des familles. La persistance des inégalités liées aux ressources économiques et temporelles détermine la capacité inégale des parents à mener à bien ce travail éducatif. L'analyse des différentes fractions de classe, selon la structure de leurs capitaux, apparaît alors essentielle pour comprendre les écarts dans la capacité et l'efficacité à transmettre un capital culturel. Ainsi, la reproduction des inégalités scolaires passe par des différences concrètes dans le travail d'inculcation familial, qui dépasse largement la simple métaphore du bain culturel.