



HAL
open science

La socialisation familiale comme production initiale des acteurs sociaux.

Monique Haicault

► **To cite this version:**

Monique Haicault. La socialisation familiale comme production initiale des acteurs sociaux. . XIIème Congrès Mondial de Sociologie., Association Internationale de Sociologie, ISA. Jul 1990, Madrid, Espagne. halshs-01532145

HAL Id: halshs-01532145

<https://shs.hal.science/halshs-01532145>

Submitted on 19 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

XIIème CONGRES MONDIAL DE SOCIOLOGIE
MADRID- 9-13 JUILLET 1990

Comité de recherche RC 06
Recherches sur la famille
Session 4

Coordinateur : Salustiano del Campo

LA SOCIALISATION FAMILIALE COMME PRODUCTION INITIALE
DES ACTEURS SOCIAUX

Monique Haicault
LEST- CNRS. Université Toulouse II, France

La recherche que je présente a pour objet la socialisation primaire diffusée et transmise dans le milieu familial. Je présenterai dans un premier temps les principes de construction théorique et méthodologique de ce qui est appelé ici: **modes familiaux de socialisation** et dans un deuxième temps, ces systèmes concrets et leur relation aux trajectoires sociales des familles, repositionnées dans l'espace Français de mobilité sociale.

Cette recherche se déroule dans le cadre d'un programme du CNRS et de l'INSEE, sur la Production Domestique, dont elle constitue un des 6 volets, intitulé Héritage du quotidien. Dans ce cadre je travaille en collaboration avec A.Fouquet, responsable de la division Etudes Sociales de l'INSEE. Par ailleurs je consacre depuis deux ans un enseignement directement sur la recherche, à l'Université de Toulouse, ce qui a permis d'approfondir la réflexion, de préciser la problématique et la construction des catégories d'analyse et en outre de bénéficier de l'apport du terrain

expérimenté par les étudiants sous ma direction, élargissant de la sorte l'échantillon initial des familles étudiées.

I-A l'articulation de la Famille et de l'Ecole, la socialisation familiale, part peu étudiée de la Production Domestique.

Il est assez peu courant d'étudier les processus de production des acteurs sociaux en amont des institutions scolaires et de formation, ni surtout de les ancrer et de les initialiser dans les pratiques quotidiennes de la vie domestique. Les travaux accumulés depuis plusieurs années sur la théorisation de la Production Domestique et auxquels nous avons activement contribué, ont conduit à sortir la production domestique de la gangue naturaliste qui la maintenait à l'écart des questionnements scientifiques et à la concevoir comme un système de production non marchande, effectuée dans le domus, maison, (famille et lieu privé), dont le produit principal est l'individu en tant qu'acteur social, pour sa maintenance et sa création (production des enfants). C'est reconnaître de la sorte, que dans chaque famille, se déroule en permanence, un processus de socialisation fondamentale, à travers des échanges langagiers et gestuels, et l'usage d'objets, de machines, d'outils pédagogiques divers tels que livres, bibliothèques, disques, comme autant de moyens éducatifs inscrits dans l'environnement domestique. Cette socialisation dans l'espace familial présente des caractères communs à une même ère culturelle, tout en étant fort différents selon les milieux. Par ces pratiques ordinaires et minuscules mais cependant complexes se construisent les socialisations fondatrices. En sorte que la famille considérée à ce titre comme un lieu de formation des "habitus", (P Bourdieu) met en place des mécanismes par lesquels des pratiques et des croyances sont quasiment incorporées par les enfants, (nouveaux acteurs sociaux) et qui engendrent à leur tour de la nouveauté ou des répétitions. C'est ce que nous avons voulu tenter d'étudier.

L'objet se situe à l'articulation de plusieurs champs disciplinaires, puisqu'il aborde la socialisation familiale dans son interférence avec l'Institution scolaire prioritairement. Une boîte noire qu'il fallait bien tenter d'ouvrir. Comme le rappelle Jacques Revel dans l'introduction au récent ouvrage d'Eric Mension-rigau sur l'éducation familiale des élites françaises, (l'enfance au château), c'est vers l'Institution Scolaire que se sont tournés les sociologues pour appréhender les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, négligeant quelque peu le poids des "cultures familiales" dans

les formations initiales. Pour nous cette éducation transmise dans l'expérience quotidienne n'est pas homogène car chaque milieu familial défend une culture fortement " tributaire de sa qualité sociale ". En sorte que se transmettent, dans les échanges quotidiens familiaux, des savoirs matériels et symboliques, tout à la fois communs et différents, qui contribuent au maintien du lien social, dans sa diversité composite.

Notre problématique s'est donc efforcée de tenir compte de la complexité de l'objet. Elle s'attache à analyser et à spécifier à partir de l'étude des pratiques au sein des familles ce que j'ai désigné par " modes familiaux de socialisation". (Haicault 1988) . Ceux ci sont conçus comme des " systèmes "de transmission et de socialisation élémentaires qui se déroulent dans l'espace domestique, entre acteurs familiaux, dans des processus de communication croisés. Ces systèmes complexes de socialisation quotidienne, précoce, invisible, immatérielle, sont au fondement d'autres apprentissages à venir, déjà sensibles dans la "réussite scolaire", telle que l'Ecole la conçoit et l'évalue.

Comment découper et repérer les dimensions dans lesquelles s'inscrivent ces pratiques socialisantes? quelles sont leurs règles de fonctionnement? quelle place y tient l'Ecole comme référent général? enfin, peut-on dégager des liens entre les modes de socialisation familiale alors dégagés et les niveaux de scolarisation des parents, voire des mères ou bien encore avec les types de trajectoires sociales que ces familles dessinent sur plusieurs générations?

La socialisation primaire des acteurs saisie à partir de l'apprentissage des temps sociaux.

Pour appréhender concrètement les modes familiaux de socialisation, la recherche s'est attachée à un **apprentissage clé, celui du temps socialisé chez les enfants d'âge scolaire**. Par leurs différentes composantes (fragmentation, bornage, rentabilité et anticipation), les temps sociaux, caractérisent notre société. Ils sont au fondement de pratiques d'apprentissages cognitifs et plus largement de la vie sociale. On se réfère, à ce sujet, aux travaux de Piaget d'une part et à ceux de E.T.Hall de l'autre, pour penser que le temps est un bon domaine d'observation des modes de socialisation familiale.

Pour mieux faire comprendre le choix de cette séquence d'observation, rappelons brièvement à quels principes formels du temps

marchandise ou du temps industriel, nous nous référons, (cf Haicault 1989). Notre temps social est toujours borné: par des temps contraints, des horaires fixes, des plages temporelles, des rythmes, des durées règlementées, des cadences normalisées. Entre ces bornes, le temps est fragmenté, discontinu et le plus souvent prérequis, confisqué en quelque sorte. La régularité des découpages quotidiens s'impose en effet à l'enfant d'âge scolaire, elle est "enseignée" par des pratiques différentes d'un milieu à l'autre.

Ce **mode d'inculcation** nous intéresse puisqu'il va à l'encontre des rythmes du corps, des temporalités du jeu, de la rêverie; toutes ces temporalités sont exclues du milieu scolaire comme étant du temps perdu et par contamination, souvent éliminées du milieu familial. Enfin, le temps marchandise est une valeur à investir, à rentabiliser. L'enfant doit "apprendre" et maîtriser une règle sociale : l'obligation du bon usage du temps. Pour l'inculquer, l'Ecole et la Famille vont de pair, par exemple, faire correspondre une durée à une activité, ou encore bien gérer son capital temps. Il ressort des grandes monographies de classes sociales (hommes et femmes ouvriers du Nord, habitants des beaux quartiers de Paris ou héritiers de l'éducation au château), récemment publiées en France, combien la maîtrise des espaces-temps est hétérogène puisqu'elle subit une forte imprégnation sociale.

La séquence temporelle des activités du matin, s'est révélée particulièrement riche à observer. Elle est commune à tous les enfants de 6 à 8 ans, et concentre sur une durée relativement courte, des pratiques socialisantes qui manifestent, à l'insu des acteurs, les dominantes du système familial dans son fonctionnement, c'est à dire en actes. Elle a le mérite d'éviter le piège des réponses normalisantes, je l'ai intitulée "*du réveil à la cloche*", pour en souligner les bornes spatio- temporelles.

II- Une démarche comparative inductive, une méthodologie plurielle.

Plutôt que de partir d'un schéma préconstruit de variables et d'indicateurs, susceptibles de saisir des apprentissages, comme le voudrait par exemple une démarche hypothético-déductive, nous sommes parties du constat fourni par le terrain que ce qui pouvait être appréhendé, c'était des **manières de faire et de communiquer** et non des contenus concrets de savoirs reçus, qui se prêteraient en quelque sorte à la mesure. La socialisation familiale n'est pas quantifiable ni directement évaluable par ses effets sur le sujet récepteur. C'est pourquoi nous avons fait le choix

méthodologique de recueillir un maximum de données qualitatives, par des techniques appropriées et cumulatives, en insistant sur les pratiques dans toutes leurs composantes. Le COMMENT plutôt que le QUOI.

Nous avons croisé plusieurs types d'instruments: questionnaires pour les données factuelles, **récits de pratiques et entretiens approfondis** de tous les membres de la famille : récits des enfants, de la mère, du père quand c'était possible, **observation dénotée** des lieux de vie: séjour et chambres avec leurs objets, conçus comme autant de moyens et de ressources disponibles dans le milieu domestique. **Observation des relations parents enfants** au cours des entretiens réitérés, enfin, collecte de **données audiovisuelles** dont je voudrais dire quelques mots.

Le rôle de l'image :

Parmi les méthodologies inventives, à valeur heuristique et épistémologique, les techniques de collectes de données audiovisuelles sont particulièrement fécondes et spécifiques. La plupart des chercheurs qui arpentent eux mêmes leur terrain, ont débouché un jour ou l'autre sur l'usage de ces techniques, et pas seulement les anthropologues. Je les pratique et les enseigne, pour ma part, depuis plus de 15 ans.

Pour cette recherche, j'ai réalisé moi même 4 tournages avec caméscope (dans ce type de démarche, je travaille toujours seule, pour préserver un terrain d'enquêtes toujours fragile). Trois d'entre eux, dans des milieux familiaux différents, urbains et ruraux, un autre dans une école. Le travail sur les images a fait avancer la recherche. Premièrement , en **renouvelant les indicateurs**. Par exemple pour la saisie non verbale des différentes espèces de capitaux. C'est leur matérialité inscrite dans les objets de l'espace-temps domestique qui s'est imposée dans les images. La "grammaire des objets "avait déjà retenu mon attention dans des recherches sur les modes de vie ouvriers. Deuxièmement **l'image a fait avancer la recherche vers une approche systémique**, c'est à dire vers la construction et la compréhension d'un ensemble de dimensions reliées entre elles. J'ai en effet pu **saisir des relations entre variables** qui n'étaient pas pensées a priori. Par exemple le lien entre la nature et l'intensité des ressources matérielles de l'espace habité et la nature plus ou moins fonctionnelle des pratiques liées aux activités de la séquence de préparation du matin. Ces observations synchroniques sont saisissables grâce à la caméra qui, une fois acceptée, se montre capable de capter non seulement plus, mais autre chose, que nos intentions, brisant par là, l'écran de nos présupposés, fussent-ils théoriques.

Une démarche inductive :

La démarche inductive ici mise en oeuvre a déjà été expérimentée dans des recherches précédentes (sur les modes de vie notamment). Elle prend appui sur **la force de la problématique qui pousse le travail de va et vient entre le terrain et la réflexion**. La problématique remplit ici sa véritable fonction: servir de fil conducteur à la recherche. Prenons un exemple pour être plus clair.

Les récits de pratiques des deux parents et de chaque enfant ont fait état, au delà de la séquence du matin, d'espaces-temps d'activités extra scolaires, qui mettent en jeu des lieux de socialisation autres que la famille nucléaire et l'école et qui peuvent, selon les cas, s'imbriquer à ceux ci. Sports et activités corporelles, apprentissages artistiques etc ...Ces pratiques de socialisation "adjacentes" se sont révélées très pertinentes pour discriminer les milieux sociaux. Aussi sommes-nous retournées auprès des personnes étudiées, pour compléter l'investigation. Tous ces "tiers milieux", procurent aux enfants des ressources de socialisation qui les différencient au point que cette donnée qualitative et apparemment éloignée de notre objet, s'est révélée une variable active des systèmes, en interconnexion avec les autres types de ressources annexes. Ainsi on a pu constater que les milieux sociaux dont les enfants ne pratiquent aucune tierce activité, sauf par exemple jouer au ballon dans la cour de la cité, voient en revanche plus fréquemment leurs grands parents et entretiennent avec eux des relations de nature utilitaire ou très ritualisée comme le gardiennage du mercredi et les repas dominicaux.

De même pour la Télévision, comment la traiter? Là encore, l'interrogation a pu être formulée en partant du constat de la variété des usages. Elle a été théoriquement appréhendée comme un moyen de socialisation du milieu domestique. Moins les effets que les modes d'usage, ce qui nous recentre toujours sur les pratiques. Elle a donc pris place parmi les tiers espaces-temps.

III- Les modes familiaux de socialisation: des ensembles complexes de dimensions et de règles de fonctionnement.

Le mode familial de socialisation est conçu comme un état d'un système complexe de dimensions interreliées et de règles de leur fonctionnement. La combinatoire ainsi construite exclue l'idée que l'on puisse déduire mécaniquement de ce "mode de faire", l'efficacité tangible de

son exercice. Nous l'avons dit et il faut le répéter **on ne sait pas ce qui passe véritablement** par un système éducatif. Les recherches dans le domaine de l'Education et de la communication apprenant-instructeur, nous ont au moins appris à rester prudent concernant la réalité des engrammations et leur dimension temporelle, elles ont toutefois insisté sur l'importance de la relation dans tout apprentissage, ce que nous n'avons certes pas négligé dans la construction de nos catégories d'analyse.

Ces systèmes organisés sont composés: de 4 dimensions interreliées, et des règles assurant leur fonctionnement. Les 4 dimensions constitutives des modes de socialisation organisent les données autour de:

- 1)- La séquence temporelle du matin.
- 2)- les moyens disponibles dans l'espace habité, en tant qu'instruments de socialisation saisis à travers les différentes espèces de capitaux en 4 classes pondérées.
- 3)- le tiers milieu ou espace-temps de socialisation adjacente (cathéchisme, sports, cours de langue, groupe de copains, grands parents).
- 4)- la pratique pédagogique dominante.

Pour ce qui est des normes et des règles qui assurent le fonctionnement de ces ensembles , on a pu repérer et rendre repérable les deux ensembles de valeurs suivants :

1)-les valeurs de référence explicites qui traduisent une certaine orientation de l'action pédagogique familiale dans cette production d'acteurs sociaux que sont les enfants.

2)- l'importance de la transmission, c'est à dire le recours aux héritages idéels, et aux savoir-faire pratiques engrangés, saisis surtout à travers le rapport que les familles entretiennent avec ces " catalogues de ressources" héritées.

Quatre dimensions :

Reprenons dans le concret ces 4 dimensions pour en faire apparaître la diversité organisée des contenus.

1) La séquence temporelle Sa structure, le rythme des activités, les modalités des passages, et sa temporalité interne, montrent que selon les milieux, l'organisation temporelle de la séquence sera plus ou moins taylorisée, fonctionnelle, qu'elle va s'appuyer sur une plus ou moins grande autonomie de l'enfant pour la maîtrise des temps

bornés, précisément, ceux du réveil et ceux du départ pour l'Ecole. "Je calcule 1/4 d'heure pour chaque activité dit une mère", "tout s'enchaîne" dit une autre, "s'il reste trop longtemps dans la salle de bains je coupe l'eau" ; ces déclarations correspondent souvent aux observations et au récit de l'enfant. Ces familles se distinguent d'autres milieux familiaux qui ménagent avec soin et coût en temps, le moment du réveil en apportant par exemple le biberon au lit ou à celles qui font du petit déjeuner un rituel quotidien mangeur de temps mais producteur d'échanges interpersonnels considérés comme importants. On a également accordé une place à la présence ou non d'anticipations et à leur orientation, domestique ou scolaire, ainsi qu'aux rituels, et à leur nature culturelle ou domestique (gymnastique, musique, sortir le chien).

2) Les moyens disponibles dans l'espace habité en tant qu'instruments de socialisation. en élargissant les concepts de P. BOURDIEU, à tout ce qui fait ressources dans la maison, nous avons distingué le capital scolaire (présence forte de l'écrit, dictionnaires, journaux nationaux, machines à communiquer) du capital culturel (disques, hifi, instruments de musique, objets d'arts) le capital économique (valeurs des espaces habités, des véhicules, richesse du mobilier, de la décoration..) du capital social (pièces de réception, mobilier pour recevoir, vases de fleurs, vaisselle utilisée fréquemment, table de bridge...)

Ces moyens pédagogiques relativement faciles à identifier, sont riches en indicateurs très discriminants. Ils opposent très pertinemment les familles qui ont tout, à celles qui n'ont rien. Comme si les milieux déjà pourvus multipliaient leurs ressources et leurs outils de socialisation, tandis que les milieux démunis le sont toujours sur plus d'un registre.

On voit par exemple un espace domestique de cadre supérieur EDF, peuplé d'un minitel, de 3 ordinateurs, d'une chaîne compacte, de plusieurs walkmen et magnétophones, d'un magnétoscope, d'une télé très conviviale, d'instruments de musique divers, (piano, guitare, piano électronique), de jouets de toute nature, vélos et animaux et bien entendu bibliothèque et livres traînant partout comme si l'écrit était une nourriture habituelle de l'environnement. Dans la même petite ville, du Berry (région très rurale du centre de la France) cette autre

famille dont l'épouse cherche à faire des ménages et le mari est coiffeur salarié, compose son espace autour d'une imposante télé d'ambiance, souvent allumée, d'un petit transistor, sans présence de livre ou de journaux nationaux, sans dictionnaire, (indicateur très discriminant), et focalise le gros de ses ressources matérielles de socialisation sur des appareils ménagers et quelques jouets.

3) Le tiers milieu comme socialisation adjacente. J'ai déjà évoqué l'intérêt de cette dimension et sa pertinence dans la construction méthodologique des modes familiaux de socialisation. Aussi je n'y reviendrai que pour la synthèse des résultats. Soulignons toutefois à quel point les enfants baignent dans des systèmes différents , entre ceux qui trouvent tout chez eux, la précarité comme l'abondance, ceux qui sont déjà plongés dans la consommation de multiples services éducatifs payant qui les jettent, à peine rentrés de classe, de nouveau au dehors, pour se frotter à d'autres méthodes, d'autres apprentissages, d'autres gestions des espaces temps, certains enfants n'ont -ils pas une activité scolaire culturelle ou sportive chaque soir?

4) La pratique pédagogique dominante. Cette dimension est une variable active du système, elle discrimine très fortement les milieux, et se trouve en interdépendance avec d'autres dimensions. Il s'agit de la manière dont les parents interviennent auprès de l'enfant pour lui enseigner quelque chose: une pratique, l'usage d'une machine, une règle etc... Faire émerger des données, la nature de la pédagogie dominante est très significatif de notre démarche. La socialisation quelle qu'elle soit, est une relation de communication entre parents et enfants. Elle fonctionne à l'échange: gestuel, verbal, corporel, mimique; à l'affectif, sur toute sa gamme; également, à des règles de transmission, plus ou moins héritées et reproduites. En se reportant à l'histoire de la pédagogie depuis les Grecs mais en tenant compte également des méthodes de transmission pratiquées dans d'autres cultures, telles que nous les propose l'anthropologie, j'ai pu construire 5 types de méthodes dans lesquelles on a rangé aisément les observations.

- *La méthode impérative* qui consiste surtout à ordonner sans expliquer ni montrer. "Fais ceci, fais cela, dépêche-toi, habille-toi etc... Elle signale souvent le côté démuni des parents en matière de socialisation et de savoir pédagogique et éducatif. Elle se réfère à des

normes d'autorité héritées et retransmises, sans conscience critique. L'enfant, en attente d'ordres, reste sous dépendance; il ne peut développer son autonomie ni des savoirs de transferts. Nous avons rencontré cette méthode, en interférence avec des séquences temporelles taylorisée et peu ouvertes.

- *La méthode substitutive* qui consiste à faire à la place de l'enfant. Elle est fréquente chez les mères au foyer comme si cette relation de service justifiait et donnait sens à leur vie domestique comme à leur image de bonne-mère-épouse. Elle peut encore se rencontrer chez les mères actives et très pressées. Elle crée bien entendu une dépendance durable, au nom de l'amour, si bien que l'enfant sera quelque peu handicapé pour faire ultérieurement le pas vers plus d'autonomie dans les multiples "petites choses de la vie".

- *la méthode par répétition*, par l'exemple. C'est la pratique éducative des milieux aristocratiques tels qu'Eric Mension-Rigau l'a décrite dans "l'enfance au château". Le milieu secrète en permanence les bonnes manières à reproduire en même temps qu'il construit par imprégnation et sous haute surveillance le modèle de la bonne éducation. Cette socialisation par l'exemple et la répétition, la mimésis, nous l'avons trouvée dans des milieux de militaires gradés; transmise par la fille devenue mère et reproduite en pleine conscience, elle n'est toutefois pas aussi pure que dans les milieux aristocratiques dont l'armée garde encore la nostalgie.

- *la méthode didactique*. C'est évidemment celle de la socialisation scolaire et celle de la plupart des apprentissages et des formations. Elle présuppose un savoir extérieur, à transmettre et pour l'enfant, à acquérir. La relation pédagogique importe moins que le découpage du savoir en fragments emboîtables et de difficulté progressive. Très répandue dans les familles de culture française, elle repose sur l'explication et l'explicite "regarde, je vais te montrer, pour mettre la culotte dans le bon sens, tu te repères à l'étiquette". On la voit à l'oeuvre dans nos documents filmés, elle émerge des récits des enfants, pour peu qu'on les invite à plus de précision sur la procédure d'acquisition de ce qu'ils savent. "C'est maman qui m'a montré", "c'est maman qui m'a dit comment faire pour ranger mes habits au pied du lit", "c'est maman qui m'a appris à mettre une petite corde au cartable les jours où je dois laisser mon frère à la cantine pour ne pas oublier".

- *la méthode maïeutique*. Attribuée à Socrate, elle consiste à faire accoucher l'apprenant ou le partenaire de la vérité qu'il porte en lui. Elle suppose que l'esprit de connaissance est en chacun de nous, il est seulement voilé par des illusions que l'instructeur, le pédagogue doit aider à dissiper. Ce type de pédagogie est rendu opératoire par la pratique de l'expérience. Elle renforce le je et le moi. Ainsi observe-t-on une mère faire prendre conscience à l'enfant de la conséquences de ses actes. " Il s'était mis en retard et il est donc arrivé en classe après la cloche, toute la classe l'a vu et il a été mis au fond, depuis, il s'arrange pour ne plus être en retard ". A l'image on voit encore une mère et son fils travailler côte à côte un devoir scolaire. Même symétrie des gestes, bras parallèles, mentons dans la main, la mère accompagne l'enfant dans sa recherche pour exécuter un exercice de grammaire, sans intervenir pour juger ou même expliquer, elle l'aide à trouver par lui-même.

Bien entendu, les classements ne sont pas toujours sans équivoque, mais le propos consiste à faire émerger une dominante. "Il sait le faire , mais tant que je suis là il peut en profiter.." Cette phrase comme d'autres témoigne des choix pédagogiques opérés en dernière instance, car il s'agit toujours de choix ultimes, dans l'urgence des temporalités qui se bousculent.

Les règles de fonctionnement :

1) Examinons maintenant le concret des valeurs de référence qui se sont révélées très actives dans la composition du système. Elles peuvent proclamer une valorisation des normes du système scolaire avec adéquation aux valeurs de l'école, et à ses buts: l'obtention d'un diplôme, ou comme ici dès 7 ans, la réussite scolaire. Elles peuvent encore proclamer une valorisation de la performance qui ne passe pas nécessairement par l'adhésion au système scolaire, mais plutôt par l'exercice de ses propres capacités dans des domaines où la concurrence est forte et où le but est le prestige, voire la notoriété. D'autres valeurs de référence poussent l'enfant vers la réussite financière, l'argent, les capacités de dépense, ou plus simplement comme moyen de s'en sortir. Enfin, un dernier groupe prône principalement " le développement personnel ", celui du " potentiel de capacités" de l'enfant, ou bien encore " la maîtrise de sa vie, de ses choix, de ses engagements."

2) La deuxième variable qui essaie de dégager les règles de fonctionnement des systèmes de socialisation familiale, analyse ce qui relève de la **transmission intergénérationnelle**. Les contenus de ces héritages idéels sont saisis au moyen d'un jeu de questions que nous adressons à nos protocoles d'entretiens. Cette méthode permet de dépasser quelque peu le fait que ce type d'héritage est rarement conscient et se prête mal à une investigation directe. Aussi est-ce d'avantage le rapport que les mères entretiennent à leur propre héritage en savoir-faire et penser, qui a été au principe de ce codage. On a fait ressortir une posture de critique active et formulée " j'ai essayé de ne pas reproduire le rapport au temps de ma mère , " j'ai repris pour mes enfants le rituel d'un temps exquis du petit déjeuner, mais je laisse à mes enfants plus d'autonomie et d'indépendance qu'elle ne nous en a laissée". Au contraire on a mis en évidence un rapport de continuité non formulé comme si les choses allaient de soi puisque le milieu n'a jamais été confronté à d'autres normes pédagogiques, à d'autres informations et ressources ou les a inconsciemment écartées, ce qui ici revient au même. On assure la continuité, mais sans le savoir, " en parlant avec vous je me rends compte que je fais comme ma mère" , " je ne me suis jamais posée cette question ". Enfin on a retenu un rapport aux héritages symboliques qui affirment cette continuité comme bonne et légitime, " mon père avait raison" . L'important travail d'Alice Miller concernant la pédagogie noire a fondé très profondément l'exhumation de ces traits de socialisation transgénérationnelle.

Pour éviter trop d'approximations et d'erreurs dans les codages nous avons généralement recours à la technique des juges : un groupe évalue les classements (souvent un groupe d'étudiants avancés et les membres de l'équipe de recherche).

L'originalité des traitements que nous venons succinctement de présenter, a permis de construire des modes familiaux de socialisation comme des systèmes complexes de pratiques et de valeurs saisies, elles aussi, dans les pratiques et non dans des déclarations. On a pu les différencier par leur distance plus ou moins grande aux normes et aux pratiques de l'école, puisque cette institution applique une force homogénéisante sur les cultures familiales en mouvement.

IV-Des modes de socialisation familiale contrastés et plus ou moins marqués par l'Institution Scolaire

La " forteresse scolaire" fait écran aux diversités des socialisations familiales, car elle occupe toujours le devant de la scène. Lever le voile qui masque l'éducation précocement et continuellement diffusée dans chaque milieu familial, permet de mieux comprendre les mécanismes de reproduction sociale et notamment celle des acteurs sociaux en herbe que sont les enfants. Cependant, de notre point de vue, on ne peut séparer les deux sphères Famille, Ecole, car elles forment un système articulé et complexe. Notre approche focalise l'attention sur la famille sans perdre de vue la place qu'y tient l'Ecole comme moule. Comment les familles se situent-elles face à la puissance de son marquage symbolique, à sa force modélisatrice dans les apprentissages des temps sociaux comme dans les manières de faire, enfin quelle distance prennent-elles vis à vis des exigences que l'Ecole leur impose ?

On a pu dégager trois groupes de modes familiaux de socialisation en opérant un traitement sur les interférences entre variables.

- une socialisation ouverte, marquée par une certaine distance à l'école
- une socialisation tournée vers l'école et qui tend à en adopter les règles et les méthodes
- une socialisation repliée sur la famille moins marquée par l'école, soit par ignorance, soit par soucis de continuité familiale

A - Une socialisation familiale ouverte et flexible

Elle se caractérise par la flexibilité de son organisation et sa distance à l'école. Système ouvert, appuyé sur une méthode pédagogique dominante de type maïeutique: on laisse l'enfant expérimenter et tirer les conséquences de ses actes. Ainsi Mathieu est mis très tôt devant les risques qu'il prend en sautant plusieurs marches à la fois, il expérimente la confiance et la transgression aux normes scolaires en vivant "des journées de santé" que sa mère lui accorde quand elle le sent au bord de l'overdose de l'école. Ou bien Pauline 6 ans à peine, dévoreuse de livres, est mise devant une expérience du temps à gérer: on lui propose de constater que si elle s'habille plus vite elle dégagera un reste de temps pour lire ou se mettre un

disque avant l'heure de l'école. Cette socialisation s'appuie sur des ressources en moyens pédagogiques variées et marquées par de fréquentes activités organisées hors temps scolaire. Activités culturelles, sportives, ludiques, qui permettent à l'enfant d'être confronté à d'autres pratiques pédagogiques, à d'autres valeurs que celles du milieu strictement familial ou scolaire, et qui peuvent même s'exercer chez soi comme la musique, l'usage des ordinateurs domestiques ou encore la lecture intensive. Solvan fait le lundi du piano et du solfège, le mercredi du karaté, le jeudi et le vendredi du ping-pong (son père est un ingénieur Cambodgien au CNES à Toulouse), le samedi et le dimanche de la musique et des loisirs en famille.

Dans ces familles, domine l'éventail du tiers espace-temps plutôt que sa centration sur le scolaire comme c'est le cas du groupe B. Les parents, la mère, parviennent à faire jouer à la télé un rôle éducatif en choisissant les programmes; une ressource de plus dans le système. Dans ce groupe contrairement au groupe des socialisation repliées, les relations avec les grands parents bien présentes ici aussi, ne figurent toutefois pas comme un substitut aux activités parascolaires déficientes. Elles s'offrent comme ressource complémentaire de socialisation familiale, par l'apprentissage de pratiques collectives, en vacances avec cousins et amis dans des maisons de la famille où s'accumulent les souvenirs.

Le développement personnel est la valeur de référence prépondérante, avec encore la valorisation de la performance dans des domaines autres que l'école. L'enfant apprend tôt à voyager seul. Il est vite rendu autonome par rapport aux temps sociaux. La séquence du matin est marquée par une volonté parentale de dégager de la temporalité flexible, orientée vers le jeu, la détente ou la musique, mais aussi pour le petit déjeuner pris ensemble ou pour un temps de câlins dans le lit des parents, d'échanges verbaux. Ces rituels festifs ne se retrouvent dans les autres systèmes. Le temps est ainsi libéré, grâce à une pratique ritualisée d'anticipation sur de l'organisation matérielle (toilette ou préparation des habits la veille ou le cartable). L'enfant dispose d'une chambre et d'un meuble bureau sur lequel traînent beaucoup d'objets scolaires et de jeu mêlés, témoignant d'une activité intense de l'enfant dans cet espace à lui, qui par respect de son territoire n'est pas remis sans cesse en ordre par sa mère. On trouve encore très souvent des livres, des disques et toutes sortes d'objets électroniques, réveil, appareil photos, écrans miniatures. La mère puise dans son catalogue de ressources héritées, avec réflexion et esprit critique.

Ces systèmes sont ouverts sur l'extérieur et sur la nouveauté des circonstances, grâce à leur fort capital en ressources diverses où dominant le capital culturel et le capital scolaire plus que les autres. Ces capitaux en expansion dynamique leur permettent de faire face aux changements de l'histoire familiale. La mobilité professionnelle du père par exemple qui entraîne celle de toute la famille et conduit à une réorganisation capable d'absorber la nouveauté sans risque de dislocation de l'ensemble: nouveau logement, nouvelle école pour les enfants, réorientation professionnelle de la mère. Les habitudes d'autonomie prises très tôt facilitent l'adaptation des enfants à ces changements pluridimensionnels.

B - Les enfants de Jules Ferry: une socialisation de prix d'excellence ou méritante

Cette socialisation tournée vers l'école fabrique les enfants de Jules Ferry. Aussi valorise-t-elle pour l'enfant sa réussite scolaire et en second plan son développement personnel : "il n'y a que les diplômés honnêtement pour arriver à faire son chemin dans la société, sinon il faudrait un sacré caractère". Elle s'appuie dans toutes les familles de ce groupe sur la didactique: on explique, on démonte et démontre : le temps et sa gestion par quart d'heure, l'espace par la succession régulière et quasi taylorisée des activités du matin supposant intégrée la succession des enchaînements, mais pas nécessairement l'autonomie de l'enfant. La mère, plus souvent que le père, surveille les devoirs du soir, "il faut toujours être derrière Marion", "je lui explique en lui montrant comment faire et je la laisse".

Dans ces milieux les **socialisations sont fondées sur le langage** qui est toujours très bien maîtrisé par les mères, la langue noble et abstraite de L'Institution Scolaire dont P Bourdieu et d'autres (B. Bernstein) ont bien montré le lien de classe. Les anticipations portent sur le travail scolaire: révision du soir mais rituels scolaires du matin puisque certains révisent encore dans la voiture qui les mène à l'école. Se préparer pour l'école c'est entrer dans les temporalités du temps industriel. Les pratiques domestiques témoignent d'une grande cohérence avec celles de l'école: soucis de l'ordre, du rangement, certains pères y prennent part ce qui ailleurs est plus rarement observé. Les ressources du milieu moyennement diversifiées ont été acquises par le couple. L'écrit domine : livres, dictionnaires et collections diverses facilitant un repérage rapide des informations.

Pour les activités du tiers espace-temps qui sont très nombreuses, les familles de ce groupe utilisent les services, payants ou gratuits selon leur revenu, mais à l'extérieur. On fait confiance aux experts et à l'offre de biens culturels, à l'information. La télévision entre dans cette logique, règlementée, elle est conçue comme un apport éducatif complémentaire; on regarde les mêmes programmes régulièrement et surtout ceux des autres enfants, programmes auxquels l'école se réfère.

Cette socialisation vise à former un individu, conforme, adapté aux exigences sociales de formation, bien connues des parents, avec le souci de le voir s'intégrer à des groupes pour une meilleure adaptation. Ces systèmes pourrait-on dire sont producteurs d'enfants calibrés.

C - Une socialisation repliée sur la famille et la bonne volonté scolaire.

Socialisation tournée vers les valeurs familiales et en continuité avec celles ci: l'école est lointaine, on en ignore les règles cardinales de fonctionnement. Par exemple l'exigence du contrôle parental du travail scolaire, l'apport d'informations de type scolaire par le milieu familial sans lesquelles l'enfant ne peut suivre. La socialisation moyenne que l'école présuppose commune à tous les milieux et comme allant de soi, se heurte ici à une confiance naïve des familles qui ignorent les règles d'usage de cette Institution. Devant une dictée ratée, une mère réprimande l'enfant sur les omissions de majuscules en début de phrase et non sur les fautes de verbes, témoins d'une difficulté déjà présente de maîtrise de la langue, elle n'en discerne pas l'importance et ne peut apporter un complément qui permettrait à l'enfant de "rattraper" son déficit. "Tu sais bien que la maîtresse veut des majuscules" et elle le console en disant : "ça ira mieux la prochaine fois". Cette autre mère applique une bonne volonté culturelle en regardant le travail scolaire, qui on le sait, s'appuie en priorité sur l'acquisition du langage. Devant les mots à expliquer, elle ne dispose que de ses propres ressources scolaires, de son maigre capital culturel. Elle ne peut s'appuyer sur un dictionnaire disponible à la maison et auquel Mélanie pourrait, elle aussi, recourir en toute autonomie. Par contraste le film tourné chez Pauline du groupe A, a bien montré le va et vient qu'elle sait faire entre sa lecture et le dictionnaire pour l'aider à comprendre et à fixer, désormais en toute indépendance, l'outil de la pensée qu'est la langue. Ces différences cessent de paraître minuscules quand on les rapproche.

La pratique pédagogique dominante s'appuie sur la répétition mêlée d'ordres quand ça ne va pas assez vite ou bien encore la mère fait, à la place. On ne rencontre pas de techniques d'apprentissage qui prendraient appui sur la capacité de l'enfant à découvrir par lui même et tirer les conséquences de ses actes. Aussi la séquence du matin est-elle marquée par l'absence d'autonomie de l'enfant, qui entre deux rappels à l'ordre, cherche à jouer sans se préoccuper du temps et des temporalités. Réveillés, stimulés, accompagnés, ces enfants parlent avec hésitation de la séquence ; elle est désordonnée dans leur récit, plus peut-être que dans la réalité du quotidien. Les parents répètent que ce qui compte c'est que l'enfant soit heureux, qu'il soit respectueux de la famille ou encore qu'il gagne bien sa vie. L'attachement à ces valeurs quelque peu générales distingue très nettement ce groupe des deux autres.

La confiance naïve en l'école est doublée d'une confiance tout aussi naïve et sans esprit critique en la télé. Celle ci est souvent allumée et fait partie de l'ambiance familiale, l'enfant regarde comme les autres, le journal télé, la pub et le film du soir, souvent interrompu toutefois pour aller au lit. Ces systèmes se caractérisent par l'absence de projet construit, du moins tel que l'école l'entend et l'attend des familles, mais d'autres pratiques axées sur la continuité familiale prennent une place positive dans ce groupe. La famille élargie, les grands parents des deux côtés, sont très présents dans la socialisation, ils suppléent la pauvreté des activités para scolaires si caractéristiques des groupes précédents. Les enfants peuvent en retirer une certaine liberté dans leurs activités mais peu de soutien scolaire. Jean-François quand il n'aide pas son père à la lombriculture, enfourche son vélo et va jouer dans une ferme voisine avec des camarades de son âge, loin de l'école et loin des fastidieux devoirs à la maison qu'on ne lui impose pas. " Je préfère qu'il apprenne à se débrouiller seul" me dit sa mère. Cependant, j'ai pu observer que J F passe d'un devoir à l'autre, sans ordre et sans méthode et ne fait hélas rien à fond, pressé qu'il est d'aller au dehors. Chacun son travail, l'école n'est elle pas là pour instruire tout le monde de la même manière, pensent son père et sa mère avec une crédulité déconcertante ?

Les familles de ce groupe n'ont pas de discours constitué sur la transmission; on fait tout naturellement comme les parents, c'est ce qu'on connaît. Comme on le voit ces socialisations très fortement repliées sur la famille et ses seules ressources, par manque de capitaux de toutes sortes, de connaissances et de savoirs communément partagés, par leur confiance

crédule en toute instance de socialisation et d'information, ont tendance à renforcer l'écart à la norme scolaire. Une distance issue d'une différence, mêlée d'ignorance, qui ferme le système et éloigne très tôt l'enfant du gros du peloton.

Quelle socialisation pour quelles familles ?

Il reste à mettre en relation ces trois modes fondamentaux de socialisation avec les caractéristiques sociologiques des familles que nous avons observées. Ici se pose une question qui ne sera pas traitée, celle de la pertinence des indicateurs de classement des familles. Nous avons retenu les CSP sur les deux générations et les deux lignées hommes et femmes. En effet toute famille est la rencontre de deux lignées et continue dans sa trajectoire celle de ses ascendants. Cette trajectoire saisie à un moment donné, se situe donc dans un mouvement, une dynamique, avec un passé : l'héritage matériel et symbolique des grands parents qui prend sens au sein d'une totalité concrète. L'aspect futur de la trajectoire est celui sur lequel portent les modes familiaux de socialisation, étudiés principalement ici en interférence avec le milieu scolaire. De plus tous les individus de l'échantillon ont été classés selon leur niveau culturel, rapporté aux 5 niveaux de l'INSEE.

Notre échantillon se compose d'une trentaine de familles concentrées sur toutes les fractions de classes moyennes en milieu urbain et rural ; laissant pour une autre étape de la recherche, l'étude quantitative cette fois, des milieux extrêmes : ouvriers et grande bourgeoisie, mais encore milieux immigrés et d'éthnies différentes.

Les familles observées dessinent des trajets dans l'espace social de mobilité que nous avons regroupées en 3 types de positionnement dynamique en faisant jouer les passages d'une classe à une autre et en repérant les niveaux scolaires (atouts conscientisés de la mobilité). Nous avons alors mis en correspondance ces types de familles avec les 3 systèmes de socialisation dégagés de nos données. C'est par ces résultats combinés que je terminerai l'exposé.

Socialisation familiale ouverte, flexible, distante de l'école, dans les familles en ascension sociale des deux côtés, mobilisées par les femmes et portées par du capital scolaire hérité et acquis.

Ces familles se caractérisent par leurs trajectoires, ascendantes des deux côtés, déjà pourtant bien placées par la génération précédente. Ces familles qui grimpent encore ou se stabilisent, s'appuient sur un fort niveau scolaire des femmes comme des hommes sur les deux générations, car le capital économique rare et insuffisant ne permet pas une réelle ascension. Nous sommes ici depuis deux générations dans l'univers des classes moyennes ou dominant les professions de cadres supérieurs de la fonction publique mais encore des ingénieurs de grandes écoles, des cadres bancaires etc.

Le niveau scolaire des mères est à souligner. Qu'elles exercent ou non présentement une profession, avec un niveau III et II (Diplômes d'université, d'écoles supérieures spécialisées), elles sont acteurs de la mobilité constatée auquel s'ajoute leur propre héritage social par leurs deux parents. Elles se révèlent agent pédagogique actif de ce mode de socialisation qualifié d'ouvert. Appuyé sur des ressources multiples, dynamiques et cumulatives, ce système flexible peut, grâce à toutes ces acquisitions symboliques, prendre une distance à l'égard des forces modélisatrices de l'école, s'ouvrir sur d'autres valeurs et d'autres pratiques et dès lors qu'il a assimilé les normes scolaires échapper peut-être à une reproduction de position à l'identique.

*

Une socialisation tournée vers l'Ecole dans les familles qui viennent de réussir une sortie de classe.

- La socialisation tournée vers l'école, appliquée et savante, se retrouve plus souvent dans les familles de classe moyenne: type employés et professions intermédiaires, du secteur public, qui ont réalisé une sortie de classe. Ces familles en ascension partent de beaucoup plus bas que les précédentes, mais il faut noter surtout le passage qu'elles ont toutes effectuées d'une classe à une autre. En effet les grands parents sont soit petits agricultures exploitants, soit ouvriers, soit encore petits commerçants de village, tandis que leurs enfants parviennent à occuper des emplois stables dans le secteur sanitaire et social ou éducatif et bien évidemment dans la fonction publique mais toujours à un niveau inférieur à celui du groupe précédent. Cette sortie de classe qu'ils cherchent à stabiliser s'appuie sur les diplômes. En une génération, on passe du niveau V à des niveaux Bac et Bac plus 2. Là encore la scolarisation des mères assure pour sa part le passage, en outre les alliances souvent hypergamiques pour elles, contribuent de leur

côté à stabiliser les échappées de classe. Le rôle moteur du diplôme ici non hérité mais durement acquis, explique le savoir faire récemment expérimenté par ces groupes sociaux et leur attachement aux valeurs et pratiques pédagogiques de l'école vers laquelle elles sont tournées non sans quelque crispation ; la descente étant toujours possible.

- L'école lointaine des socialisations repliées, dans des familles qui ne parviennent pas à décoller et que menace la chute.

Les trajectoires des familles de ce système de socialisation se caractérisent par une certaine stagnation dans les espaces inférieurs des positions sociales. Très souvent issues de milieux petits agriculteurs, ouvriers, artisans de village, ces familles n'ont pas réussi à faire une ascension notoire. Les raisons en sont sans doute complexes et cumulées. On peut déjà observer sur certains cas une inscription durable en milieu rural qui s'accompagne de niveaux scolaires demeurant au plancher comme ceux de leurs parents, la valorisation de l'attachement au pays et à l'agriculture qui ne peut se vivre que grâce à un fort capital économique et en terres, ce qui n'est pas la situation des familles observées. On note encore, le manque de diplômes, les erreurs d'orientation qui renvoient à se caser au plus vite dans des emplois sans avenir mais stables. La précarité des niveaux scolaires est commune à tous: femmes et hommes et sur les deux générations. En sorte que le repli sur la famille avec ses ressources insuffisamment diversifiées et sur la famille élargie qui n'est guère mieux pourvue, ne peut aider les enfants de ces systèmes à s'ouvrir sur d'autres pratiques plus conformes aux attentes symboliques de l'école. Il ne s'agit pas ici d'exclus, encore moins de quart monde, nous sommes toujours dans les classes moyennes, mais vers le bas de l'espace des positions.

Le système de socialisation qu'on a pu dégager tend à montrer que les enfants de ces familles en passant par l'école ont peu de chances de rattraper les décalages de leur éducation familiale trop éloignée de l'école. Au contraire par son propre fonctionnement l'école va renforcer ces différences sans jamais les traiter autrement que comme des infériorités. Aussi est-on en droit de penser que les trajectoires de ces familles ont peu de chance de décoller à la génération suivante.