



HAL
open science

Production domestique des acteurs sociaux

Annie Fouquet, Monique Haicault

► **To cite this version:**

Annie Fouquet, Monique Haicault. Production domestique des acteurs sociaux. [Rapport de recherche] Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE); Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST). 1992, pp.269. halshs-01532231v3

HAL Id: halshs-01532231

<https://shs.hal.science/halshs-01532231v3>

Submitted on 21 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

PRODUCTION DOMESTIQUE DES ACTEURS SOCIAUX

APPRENTISSAGE DES TEMPS SOCIAUX
LIES A L'ECOLE

Annie FOUQUET Monique HAICAULT

Programme production domestique
Héritage du quotidien.

PRODUCTION DOMESTIQUE DES ACTEURS SOCIAUX

**APPRENTISSAGE DES TEMPS SOCIAUX
LIES A L'ECOLE**

Annie FOUQUET Monique HAICAULT

**Programme production domestique
Héritage du quotidien.**

Recherche effectuée par Annie Fouquet (INSEE)
et Monique Haicault (Université Toulouse II, LEST-CNRS)

Dans le cadre du programme Production Domestique
(PIRTTEM-CNRS, INSEE)

La recherche s'est déroulée de 1988 à la mi 91 sur trois phases :

Première phase : 1988-89 avec la collaboration de Béatrice Boffety

Deuxième et troisième phases : 1989-90 et 1990-91, avec le concours d'étudiants en sociologie (Institut de sociologie R Ledrut,Toulouse II) sous la conduite de M Haicault.

Cette recherche a pu être menée à bien grâce au soutien logistique du LEST et à l'aide matérielle en missions du Programme Production Domestique. Les entretiens de la première vague, effectués par B Boffety, A Fouquet et M Haicault, ont été transcrits par les services de l'INSEE, courant 88. Les entretiens de seconde et troisième phases ont été transcrits par les étudiants, en collaboration avec M Haicault, ou dans le cadre du LEST, par cette dernière.

La rédaction a été effectuée dans le cadre du LEST, par M Haicault en collaboration avec A Fouquet. Les traitements statistiques ont été effectués par A Fouquet avec l'aide de M Gollac et P Laulhé, (INSEE)

Les documents audio-visuels de terrain réalisés par M Haicault avec son matériel ou du matériel de l'IRESO, ont été montés soit à L'IRESO, (régie "Images et Société"), soit à Marseille dans une institution de formation permanente.

SOMMAIRE

CHAPITRE I

L'HERITAGE DU QUOTIDIEN DANS LA PRODUCTION DOMESTIQUE SOUS L'ECLAIRAGE DE L'APPRENTISSAGE DES TEMPS SOCIAUX.

Introduction	p. 8
I. GENEALOGIE DE LA RECHERCHE	
I.1-La Production Domestique lieu de la reproduction sociale..	p. 10
I.2-Héritage et transmission	p. 13
I.3-Une démarche au croisement de plusieurs champs disciplinaires	p. 15
I.4-Le projet initial et sa transformation.	p. 20
II. CONSTRUCTION DE L'OBJET	
II.1 - L'apprentissage du temps comme révélateur de la socialisation :	p. 23
a) le temps est une construction sociale	
b) le temps et l'école	
II.2 - Les caractéristiques sociales du temps	p. 29
a) le temps est borné	
b) entre les bornes le temps est alloué le temps est informe.	
c) le temps est à rentabiliser	
II.3 - Pédagogie et classes sociales	p. 34
II.4 - La socialisation, communication et processus	p. 39
II.5 - Les hypothèses de la recherche	p. 42

CHAPITRE II

UNE DEMARCHE INDUCTIVE, UNE METHODOLOGIE PLURIELLE.

Introduction	p. 44
I. UN TERRAIN DIVERSIFIE, CONTRASTE, REPARTI SUR TOUT LE TERRITOIRE, un large éventail des classes moyennes	p. 47
I.1 l'accès au terrain	p. 47
I.2 une bonne représentation des types de familles	p. 50
I.3 l'éventail des classes moyennes.	p. 50
I.4 une combinaison complexe de trajectoires ville- campagne.	p. 55
I.5 des habitats dans des communes urbaines et rurales.	p. 56
II. DES INSTRUMENTS D'ENQUETE MULTIPLES pour observer sous plusieurs angles et recueillir un matériau riche et complexe	p. 56
II.1 un questionnaire biographique (annexe)	p. 57
II.2 des guides d'entretiens semi-directifs (annexe)	p. 58
II.3 un plan d'observations de l'espace habité (annexe)	p. 58
II.4 l'observation audiovisuelle	p. 59
II.5 remarques sur l'entretien semi-directif et le rôle du contexte	p. 64
III . LA CONSTRUCTION DES CATEGORIES D'ANALYSE DE CONTENU	
III.1 des règles de construction des outils d'analyse	p. 68
III.2 des catégories d'analyse pour saisir des relations.	p. 69
III.3 une analyse en trois temps	p. 73

Chapitre III

PREMIERS RESULTATS ANALYTIQUES :

Application de la méthode aux 7 variables de la recherche :	p. 75
I- LA METHODE PEDAGOGIQUE FAMILIALE,	p. 75
II- LA QUALITE DES ECHANGES CORPORELS ET LANGAGIERS,	P 86
III.-LES MOYENS DISPONIBLES A LA SOCIALISATION DANS LE LOGEMENT	p. 88
IV - LES ACTIVITES PARA-SCOLAIRES,	p. 99
V- LES VALEURS EDUCATIVES DE REFERENCE	p. 114
VI- LA TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE,	p. 119
VII- LA SEQUENCE TEMPORELLE DU MATIN.	
VII. 1 l'apprentissage des temps sociaux "du réveil à la cloche"	p. 125
VII.2 matériau et traitement	p. 126
VII.3 les organisations temporelles	p. 132
VII.4 les rituels du petit matin	p. 135
VII.5 les anticipations	p. 138
VII.6 l'autonomie de l'enfant dans la séquence	p. 140
VII.7 l'organisation temporelle : des portraits contrastés	p. 142

CHAPITRE IV

MODES FAMILIAUX DE SOCIALISATION ET TRAJECTOIRES FAMILIALES DE MOBILITE SOCIALE.

I. LE "MODE FAMILIAL DE SOCIALISATION", DEFINITION ET CONSTRUCTION.	p. 161
II. TROIS MODES FAMILIAUX DE SOCIALISATION PLUS OU MOINS DISTANTS DE LA NORME SCOLAIRE	P. 166
III. LES TRAJECTOIRES FAMILIALES DANS L'ESPACE FRANÇAIS DE MOBILITE SOCIALE, UNE REPRESENTATION DES CLASSES MOYENNES	P. 175
IV. QUELLE SOCIALISATION POUR QUELLES TRAJECTOIRES DE FAMILLES	P. 187
Conclusion du chapitre IV	p 197

CHAPITRE V

LES RECITS-PORTRAITS : LE RETOUR DU CORPS ET DE LA PAROLE VIVANTE

I. UN ESSAI DE METHODE POUR PASSER "DE LA PAROLE A L'ECRITURE"	p. 202
II PORTRAITS DE FAMILLE	p. 204
II.1. Une trajectoire en ascension, une socialisation ouverte et flexible : Mathieu et Marie à Marseille	
II.2. Une trajectoire stable en bas, une famille repliée sur elle-même : Mélanie et ses parents à Châteauroux.	
II.3. Une trajectoire peu mobile, une socialisation tournée vers la famille : Renaud et ses parents dans la grande banlieue de Toulouse.	
III. TROIS ETUDES DE CAS	p.219
III 1 Des catholiques venus d'ailleurs.	
III 2. Facture et réparation : la moralisation.	
III. 3. De l'informel au mécanique : une construction interactive.	
CONCLUSION GENERALE	p . 265
BIBLIOGRAPHIE	p . 273
ANNEXES.	p . 286

INTRODUCTION

L'objectif de cette recherche est de centrer le regard sur la transmission sociale et culturelle qui s'effectue à l'occasion de la production domestique. La production domestique est en effet un lieu privilégié de transmission de savoirs élémentaires qui concourent à assurer la reproduction sociale. Au delà ou en deçà du langage et des mots, une grande partie de l'éducation corporelle et sensitive, se transmet dans les gestes quotidiens de la vie familiale. C'est là que s'initialise l'apprentissage du temps et de l'espace, qui sont les vecteurs des processus d'intégration pluridimensionnelle, qu'elle soit scolaire, physique et psychique, manuelle et intellectuelle et plus généralement sociale.

La production domestique entraîne en particulier à travers les apprentissages et les usages de l'espace et du temps, l'incorporation de la programmation avec l'organisation de tâches simultanées, l'énonciation ou non de règles et de leur suivi (qu'elles soient tacites ou exprimées). Tous ces actes préparent et anticipent sous une forme concrète et matérielle les apprentissages propres à l'école et à la vie sociale en devenir.

Effectuée au sein des familles, cette socialisation élémentaire exercée par les pères, par les mères, est une part peu étudiée de la production domestique et du travail domestique. Créatrice d'habitus, elle est au fondement d'autres apprentissages cognitifs et sociaux et contribue à construire à la fois l'intégration sociale et la différenciation entre milieux.

La recherche intitulée "Héritage du quotidien", constitue un des 6 volets du Programme Production Domestique. Elle a été effectuée par

Monique Haicault et Annie Fouquet avec la participation de Béatrice Boffety. Des étudiants de sociologie de Toulouse II sous la direction de Monique Haicault, ont prêté leur concours à la recherche de terrain.

Elle s'appuie sur des travaux accumulés au cours des 15 dernières années. A Fouquet et M Haicault, séparément et/ou avec d'autres ont apporté leur contribution à la conceptualisation du champ de la Production Domestique (voir point I.1).

La Production Domestique, est considérée comme une production non marchande, effectuée dans le domus, maison, famille et lieu privé, dont le produit principal est l'individu en tant qu'acteur social, dans sa maintenance et sa création (production des enfants). Dans des pratiques sociales quotidiennes, identifiables et utilisant des moyens matériels socialement classables, la production domestique met en oeuvre des règles et des croyances à la fois partagées et distinctes selon les milieux sociaux. Par ce caractère de socialisation commune et différenciée, la Production Domestique contribue au maintien du lien social, à l'intégration quotidienne dans le corps social des nouveaux acteurs sociaux que sont les enfants.

Cette logique de la Production Domestique a été jusqu'à présent encore peu mise en oeuvre au sein des travaux désormais abondants sur la production et le travail domestique.

Notamment elle se différencie d'une approche en termes d'activités ménagères, qui est celle de bien des enquêtes quantitatives, enquêtes sur les Budgets-Temps, enquête en cours sur la Production Domestique de l'INSEE... Il est vrai qu'il est plus facile de parler des activités ménagères, de les décrire, voire de les quantifier, que de décrire et mesurer la production-socialisation d'enfants. Le produit final du travail domestique, c'est un acteur social, les activités ménagères n'en sont qu'un des moyens. Le produit, ce n'est pas la vaisselle faite, le linge lavé, ou le jardin labouré, c'est la production-reproduction d'acteurs socialisés.

A court terme, la Production Domestique permet la "maintenance" du corps social : l'individu actif rentre chez lui , pour se reposer, manger, dormir, se "reconstituer". A plus long terme, cette production permet à la

société entière elle-même de se reconstituer : elle produit des enfants, des individus socialisés, inscrits notamment dans des liens familiaux qui structurent le corps social, et contribuent à lui donner une cohérence évolutive.

La recherche présentée ici cherche à mettre en évidence des Modes Familiaux de Socialisation (Haicault M. 1988), au centre de la Production Domestique. Elle s'attache à en dégager les traits constitutifs, les règles de fonctionnement et les modalités d'agencement propres aux différents milieux sociaux étudiés.

Ce rapport se présente en 5 chapitres:

- Le chapitre I présente la généalogie de la recherche et la construction de l'objet

- Le chapitre II présente la méthode : démarche largement portée par l'induction avec une multiplicité d'approches.

- Le chapitre III présente les premiers résultats de l'analyse : c'est à dire la construction des variables de la recherche et leur analyse dans notre échantillon.

- Le chapitre IV synthétise ces variables dans des "modes de socialisation " et les rapproche des trajectoires sociales des familles.

- Le chapitre V redonne de la chair aux observations par l'écriture de récits portraits, et trois études de cas.

CHAPITRE I

L'HERITAGE DU QUOTIDIEN DANS LA PRODUCTION DOMESTIQUE ;

SOUS L'ECLAIRAGE DE L'APPRENTISSAGE DES TEMPS SOCIAUX.

I. GENEALOGIE DE LA RECHERCHE.

La recherche "Héritage du quotidien" se situe au confluent de plusieurs courants de recherche :

- celui sur la production domestique comme milieu fondamental de socialisation (I. 1),
- ceux sur l'héritage et la transmission, sur la reproduction sociale, avec l'importance qu'y prend désormais l'école (I. 2).

Elle se trouve aux frontières de plusieurs disciplines de recherche, à la fois par les domaines d'analyse et par les méthodes (I. 3).

Le projet initial s'est ainsi trouvé porté par sa propre démarche :

- de l'observation minutieuse d'un petit nombre de cas à une approche plus extensive, avec construction et précision des outils d'analyse
- d'un champ très large, la formation domestique de l'*habitus*, à la focalisation sur un des aspects de la socialisation : l'apprentissage des temps sociaux
- pour mettre en évidence une combinatoire de pratiques interreliées composant "des modes familiaux de socialisation" (I. 4).

I. 1) LA PRODUCTION DOMESTIQUE, LIEU DE LA REPRODUCTION SOCIALE.

Concernant la Production Domestique, nous nous référons aux théorisations qui se sont développées sur les deux dernières décades, initiées par CH. Delphy (1970), puis le collectif italien, au tout début des années 70. Travail de construction théorique d'un objet jusqu'alors, hors des lieux de l'analyse scientifique, auquel nous avons contribué à partir des années 72-73, par un enseignement universitaire et des recherches, et plus tard dans l'atelier "travail domestique" du Colloque de l'ACSES sur "Le procès de travail" (Paris VII, septembre 1977) (Haicault et alii 1978), et l'atelier "Production Reproduction" du Colloque de Toulouse en 1982, "Femmes, Féminisme et Recherches" (Fouquet 1983, Haicault 1983). Cette réflexion à la

fois individuelle et collective¹ a débouché notamment sur des articles, des ouvrages liées à des recherches (A. Fouquet, 1981,1982, 1983, M Haicault, 1977, 1980, 1982, 1984), également sur des films (M. Haicault, 1978,1980, 1982)

La production domestique est le fruit d'un travail, travail non-marchand, effectué au sein de la famille par les femmes, par les hommes, selon des rapports sociaux de sexes, d'âges et de classes, qui organisent cette production. Ces rapports sociaux dynamiques se manifestent dans les pratiques à la fois matérielles et idéelles, les interrelations, les liens sociaux entre les différents membres d'une même famille. Ils déterminent notamment et pour partie, les moyens, les contenus, les modalités des pratiques, leurs règles. De plus, ces rapports sociaux ne règlent pas seulement la production domestique, ils règlent les activités du groupe domestique jusque dans ses loisirs, et dans ses modalités d'utilisation des temps sociaux, comme on les conçoit généralement.

En tant que procès de socialisation, cette part du travail domestique met en oeuvre des savoirs, des contenus culturels, un appareillage matériel (les objets de l'univers domestique notamment) qui sont eux-mêmes transmis, appris, transférés. C'est dans cette mesure qu'on a pu dire que la production et la reproduction sociale passent par le travail domestique, au quotidien, et sur le plus long terme, par la socialisation de l'enfant, déjà acteur social positionné, agi et agissant.

Cette théorie de référence par sa richesse, sa portée heuristique et le courant international de recherches qu'elle a suscité depuis bientôt une vingtaine d'années, nous aide à construire notre objet et à orienter notre démarche.

En effet, elle oblige à recentrer l'observation :

Sur les pratiques, toujours à la fois matérielles et porteuses de savoirs, de croyances et de représentations : bref d'idéal (M. Godelier, 1984), nous protégeant notamment de la double tentation de réduire la recherche soit à

¹ Citons notamment la réflexion interdisciplinaire animée par B. Guibert sur "la société domestique", à partir de 1978 dans le cadre du CORDES. puis du Collège International de Philosophie. Citons également l'atelier "Production-Reproduction" du Congrès International de Sociologie de Mexico, Août 1982, puis le collectif de l'APRE, et les nombreux colloques économiques sur le travail non-marchand (Paris I, 1980, EHESS 1981).

la comparaison de normes et de valeurs, toujours empreintes de présupposés mal contrôlés, soit à un inventaire de comportements, un catalogue de pratiques déconnectées les unes des autres.

Sur les acteurs de la socialisation familiale ; en faisant éclater la notion de ménage ou celle de famille qui suppose un acteur unique, abstrait, et qui rend les pratiques anonymes. On introduit dans le corps de la recherche, et non en tant que facteur, les identités de chacun, leur histoire personnelle et le mode de fonctionnement du lien social qui les unit. Les recherches en Sociologie de l'Education s'intéressent depuis peu à la prise en compte de tous les acteurs, y compris les enfants, et les grands parents, (cf. J. Kellerhals, 1990).

Sur les savoirs, en leur adjoignant les savoirs non verbaux révélés dans les gestuelles, les manières de faire, insuffisamment considérées comme relevant de l'apprentissage et des techniques pédagogiques. Le naturalisme qui recouvre encore cette production, tend à occulter la diversité constitutive de ses différentes facettes et leur portée sociale par delà une simple description, d'où l'intérêt, dans cette perspective, de se proposer de saisir des données audiovisuelles et de les organiser en séquences contrastées.

I. 2) HERITAGE ET TRANSMISSION.

Cette recherche se situe également dans la mouvance des travaux sur l'héritage et la transmission et les transferts intergénérationnels (voir bibliographie), des travaux sur la nature domestique du lien social, et l'extension de la sphère non-marchande.

Depuis *Les héritiers* (1964), le concept d'héritage est sorti de son usage réservé aux biens matériels, pour embrasser le capital culturel ou le capital social (*la distinction*). A la convergence de ses travaux sur le travail domestique d'une part, et sur le patrimoine d'autre part, A. Fouquet a décrit comment les transferts entre générations dépassent la seule sphère marchande : comment leur impact, si on les comptabilisait, change de signe au cours du cycle de vie (1982) et comment le déroulement du temps chronologique n'est pas le même entre familles de milieux sociaux différents. (Fouquet, 1982 ; Desplanques 1987).

Autre apport à cette recherche, un apport méthodologique sur le thème de la transmission : le travail d'Anne Muxel sur la transmission des valeurs et leurs métamorphoses d'une génération à la suivante. L'originalité du travail d'A. Muxel a été de suivre et décrire minutieusement les valeurs et attitudes politiques d'une même famille sur trois générations, permettant de faire réapparaître sous des dehors à priori différents, des "valeurs persistantes", mais transformées dans un contexte historique et social différent.

L'apport d'un tel suivi monographique dans un domaine jusque là connu sous le seul aspect des corrélations statistiques (A. Percheron) a inspiré le projet de recherche à son début par deux aspects :

- l'importance de l'aspect *implicite* des transmissions familiales
- la capacité à faire du *général* à partir d'un *cas particulier* grâce à une grande rigueur dans la démarche et l'analyse du matériau (construction des catégories d'analyse)¹.

La transmission des savoirs et des savoirs-faire s'est longtemps réalisée dans le cadre familial. Les caractères domestiques de la transmission demeurent actuellement dans l'artisanat et plus généralement dans toutes les situations où le lien social principal est le lien domestique, au sens où ce dernier est défini par Boltanski et Thévenot dans *Les économies de la grandeur* : importance du lien personnel, rapport hiérarchique calqué sur le rapport père-fils. Les valeurs "civique", "industrielle", "marchande", se sont historiquement imposées dans l'organisation sociale reléguant les valeurs domestiques dans la sphère du privée ou du non-marchand, et avec elles une forme de rapport au monde et à l'excellence. Certaines de ces valeurs demeurent toutefois, ou sont réactivées dans le "*travail à côté*" décrit par F. Weber (1986), dans un lieu d'échanges non-marchands qui dépassent le cercle familial.

¹ Des romanciers ont aussi élevé l'exemple particulier au rang de valeur générale sur le thème de la transmission d'une culture spécifique d'un milieu : chez Pierre Jakes-Elias dans "Le Cheval d'Orgueil", le plus ancien, la nature paysanne bretonne se heurte à la volonté d'uniformité française véhiculée par l'école. Pour des générations plus récentes Annie Ernaux dans "La Place" a décrit le décalage entre une culture populaire d'origine et la culture petite-bourgeoisie d'arrivée ; Odile Marcel dans "une Education Française", a décrit la transmission des rites et des codes de reconnaissance de la grande bourgeoisie intellectuelle.

Avec la disparition de la petite entreprise familiale et le développement du salariat industriel, l'apprentissage du métier a quitté la sphère domestique, qu'elle soit familiale ou artisanale, et l'embauche recourt davantage à un repérage des individus par des formes générales de qualification, comme le sont les titres scolaires (Desrosières, Fouquet, Rotbart 1984). Cette transformation du "paysage social" (Thelot 1982) est allée de pair avec un mouvement général d'élévation des diplômes, de renforcement du lien entre diplôme et emploi, de mobilité sociale ascendante, même si C. Thelot (1982) a mis en évidence la "force de rappel" que constitue l'origine sociale pour des actifs ayant raté (ou trop bien réussi) leur entrée dans la vie active.

Dans une société de plus en plus marquée par les titres scolaires (80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat), la mobilité sociale qui s'ancre sur les diplômes et la force du rapport à l'école, paraît de plus en plus prégnante. Bourdieu et J.C. Passeron ont déjà montré dans *Les Héritiers* (1964) puis dans *La Reproduction* (1970) à quel point le recours à l'école diffère selon les milieux sociaux. Les classes moyennes étant celles qui ont compris et saisi la chance qu'offrait le titre scolaire pour changer ou conforter une position sociale. Ce mécanisme qui est à l'oeuvre depuis la IIIème République (E. Goblot *La Barrière et le Niveau*) s'est accentué avec la "démocratisation" de l'enseignement qui a exacerbé les luttes pour le classement (P. Bourdieu *Classement, Déclassement, Reclassement*). La norme scolaire s'imposant de plus en plus généralement, la distance à cette norme, notamment aux langages que véhicule l'école (B. Bernstein, 1972), qui conduit pour sa part à l'échec scolaire, est de plus en plus souvent vécu comme échec social. C'est ce dernier point que voudrait tester cette recherche dans ses deux aspects :

- 1) jusqu'à quel point la norme scolaire s'impose-t-elle selon les milieux sociaux,
- 2) de quelle façon imprègne-t-elle les comportements domestiques ?

L'articulation famille-école

Seibel et F. Levasseur ont mis en évidence le lien entre redoublement et échec scolaire, entre réussite et catégorie socio-professionnelle d'origine (1984). C. Baudelot et J.C. Establet ont montré comment "tout se joue dès l'entrée dans la scolarité obligatoire" ; précocité à l'entrée en CP, réussite scolaire et milieu social sont étroitement liés ; des familles de milieu aisé ont des stratégies explicites pour que leur enfant soit "en avance". Le choix d'une école, notamment une école privée, est une de ces stratégies explicites que certaines familles ont par rapport à l'école, F. Bonvin (1979) et G. Dannemond (1980) ont expliqué la plus grande fréquence du recours au privé dans les milieux des professions indépendantes; ces familles où traditionnellement la transmission se faisait à la maison, choisissent des établissements privés porteurs de valeurs homologues aux leurs.

Les sociologues de l'éducation stigmatisent souvent le milieu familial comme facteur déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire observé sans pouvoir en dire plus, sans entrer dans cette boîte noire qu'est pour eux la famille. Comment ce lien se fait-il concrètement ? Qu'est ce qui dans la vie familiale engendre et perpétue une distance à l'école ?

L'hypothèse fondamentale de cette recherche est que ceci se passe dans les gestes quotidiens de la vie familiale : ces gestes véhiculent *implicitement* des savoirs, des savoir-faire, des méthodes, des règles, des normes, des croyances utilisant des ressources, des moyens matériels de l'espace domestique; ils prédisposent plus ou moins à ce que requiert l'école, notamment les règles du bon usage de l'espace et du temps.

I. 3) UNE DEMARCHE AU CROISEMENT DE PLUSIEURS CHAMPS DISCIPLINAIRES.

L'objet : socialisation familiale est à l'articulation de plusieurs champs disciplinaires. La socialisation familiale est tout d'abord en interférence avec l'institution scolaire, conçue ici comme instance productrice de normes temporelles. Ainsi que le rappelle Jacques Revel dans son introduction au récent ouvrage d'Eric Mension-Rigau sur l'éducation familiale des élites françaises, (*l'enfance au château*, 1990), c'est vers l'institution scolaire que se sont tournés les sociologues pour appréhender les mécanismes

d'apprentissage et de socialisation. Mais ils ont négligé quelque peu le poids des "cultures familiales" dans les formations initiales. Pour nous, cette éducation transmise dans l'expérience quotidienne n'est pas normée, et encore moins normée par l'école, car chaque milieu familial défend une culture fortement "tributaire de sa qualité sociale", c'est donc bien à l'articulation de ces champs que nous construisons notre objet. Comme pour la construction de l'objet travail domestique en 1976-77, un détour par l'histoire des liens entre Ecole et Famille, conduit à souligner la dynamique commune de leur construction.

"L'histoire de l'émergence de la famille reproductive, de la transformation d'une école de clercs en instance de socialisation"¹ s'effectue tout au long du 19^e siècle parallèlement à la constitution des classes populaires et à la domination de la bourgeoisie nouvellement formée. La production socialisée de l'enfant s'inscrit dans ces interférences et principalement à l'intersection famille-école.

Une autre approche de la production domestique pourrait concerner l'intersection famille-médecine, et de la même manière, on pourrait concevoir la domestication de la famille par la médecine savante en train de se constituer contre la médecine profane, dans des espaces séparés, et comme pratique légitime. Toutefois, comme pour la médecine, l'école utilise les travailleuses domestiques comme des "auxiliaires à domicile"², et c'est en cela que notre objet est nécessairement à l'intersection de plusieurs disciplines du fait de la nature pour le moins complexe de la production domestique³.

¹ On renvoie à ce propos à la riche introduction de l'ouvrage de D. Chabaud et D. Fougeyrollas, *Espace-temps du travail domestique, les méridiens*, 1985 et qui s'appuie en partie sur le travail collectif du groupe de l'ACSES déjà évoqué. *Travail domestique, famille du capitalisme* in *-Critique de l'Economie Politique n° 4*, 1978.

² Boltanski Luc, 1970, *Consommation médicale et rapport au corps*, Centre de Sociologie Européenne, Ronéoté, cité par D. Chabaud et D. Fougeyrollas.

Cette approche est également celle de G Cresson, *Les soins de santé*, du même programme production domestique.

³ Le sens du mot complexe est à entendre comme le définit notamment E. Morin dans *Introduction à la pensée complexe* MSF 1990, c'est-à-dire comme "un ensemble dynamique constitué d'éléments hétérogènes et inséparablement associés".

Une approche transversale

L'approche "micro-sociale" de la transmission et des systèmes domestiques de production des enfants supposerait une aisance dans d'autres disciplines des sciences sociales, l'ethnographie, la psychologie et la psychanalyse et même l'ergonomie. Nous n'avons pas pu faire l'impasse sur les dimensions inter-disciplinaires que nous avons tenté de construire, toutefois elles ne sont pas explorées comme elles pourraient l'être par des spécialistes qui, dans une recherche ultérieure, s'inspireraient de cette approche.

A l'intérieur même de la sociologie, cette recherche est à la frontière de plusieurs domaines distincts qui s'ignorent encore souvent : la sociologie de la famille, la sociologie de l'éducation, la sociologie du travail, la sociologie de la vie quotidienne, la sociologie politique (transmission des valeurs et cultures politiques familiales).

Or seul un lien entre ces domaines (voire ces disciplines) permettrait de répondre à des questions que se posent aujourd'hui de nombreux spécialistes aussi bien de l'éducation que de la famille comme par exemple :

- la "productivité" et l'organisation de l'espace domestique ont-elles à voir avec les normes sociales transmises ?

- Comment l'échec ou la réussite scolaire naissent-ils dans la famille ?
Quels en sont les facteurs explicatifs principaux ?

- Quelle place tient la famille dans l'émergence des habitus individuels ?

Le regard se porte en effet en amont des habitus constitués, là où le lent processus dynamique de leur mise en place, commence à s'installer. Quand Pierre Bourdieu évoque "le poids démesuré des premières expériences" dans la construction des dispositions, il ne fait toutefois pas place à la famille comme lieu primordial de cette production-transmission des dispositions, ni de celle-ci comme objet de science pris sous cet angle. On reviendra sur la notion d'habitus dans la partie qui essaie de construire la mode familial de socialisation comme un système dynamique capable de tensions, de contradictions, de "désordre" et donc d'innovation, autant de notions peu présentes dans celle d'habitus qui pour autant qu'il engendre

ne peut cependant pas rendre compte de l'émergence de pratiques nouvelles échappant aux prédispositions structurelles.

un appui filmographique

Afin d'enrichir la réflexion transdisciplinaire et sans toutefois nous enliser dans des terrains inconnus, nous avons cherché à répertorier les connaissances contenues dans les documentaires, notamment concernant les thèmes de la transmission, des rapports parent-enfant et des rapports intergénérationnels. M. Haicault a inventorié les archives documentaires de l'INA, de la BPI et de l'IDEF, tandis que B. Boffety s'intéressait aux documentaires pouvant éclairer les valeurs des jeunes.

Une trentaine de films ont ainsi été visionnés, quelques uns ont été sélectionnés pour donner lieu à une analyse en commun. Notamment certains films de la série produite par Eliane Victor "*Les Femmes aussi*" (ORTF 1965-69). Réalisés par des cinéastes, quasiment sociologues de terrain comme Krier, Ange Costa, Chouchan et Bluwal, ils abordent le thème des cultures ouvrières, transmises dans la famille par les femmes sur plusieurs générations. Ces analyses ont conforté le bien fondé d'une centration sur les pratiques, les gestes mais également sur les données matérielles de l'espace domestique. Un autre document très pertinent réalisé avec le concours du professeur Lebovici a mis en relief la dimension intercommunicationnelle de la socialisation. "*Une Année avec Capucine*", réalisé par Daniel Karlin (ORTF 1973), souligne le fait que la socialisation élémentaire est aussi une communication intercorporelle, interactive et pas seulement l'imposition de valeurs, de normes, décontextualisées. Ces analyses ont été au point de départ de notre attention aux récits des enfants et des parents séparément, insistant sur la nécessité d'observer les relations parent-enfant au cours de l'entretien en tant qu'elles sont révélatrices des valeurs actualisées dans la relation ainsi mises en actes plutôt que simplement saisies dans des déclarations. Un autre documentaire réalisé par Pascale Breugnot et B. Bouthier pour A2 en 1979, met l'accent sur les principes éducatifs mis en oeuvre dans les pratiques quotidiennes des parents avec leurs enfants. Il s'agit du documentaire "*Parents, si vous écoutiez vos enfants*" qui présente 7 familles contrastées et souligne à la fois des similitudes, comme l'absence d'écoute des parents, mais également le poids des différences sociales sur la vie quotidienne des enfants. Enfin on a également visionné les

documentaires faits par M. Haicault, liés à des recherches (1977, 1980, 1982). On a surtout retenu un premier film tourné et monté au cours de l'été 1977, parallèlement au travail théorique plus collectif sur le procès de travail domestique, *Le travail domestique..* A travers dix séquences montrant des femmes en situation de travail domestique, chez elles ou au dehors (marché, jardin public, école), la dimension socialisation de cette production était clairement présente au sein de la diversité polyqualifiée du travail domestique. D'autre part l'agencement de l'espace, la variété des contenus mobiliers et symboliques des chambres d'enfant, mettaient là aussi en évidence le poids des ressources de l'espace-temps domestique, leurs différences relatives, bref l'importance du contexte.

Ces approches transversales et pluridisciplinaires nous ont invitées à donner toute sa place à l'observation non seulement des gestes comme il a été dit plus haut, mais aussi des cadres sociaux domestiques dans lesquels ils s'expriment et qui deviendront un constituant du mode familial de socialisation. Les actes sont socialement situés ainsi que l'a longuement étudié E. Goffman¹.

I. 4) LE PROJET INITIAL ET SA TRANSFORMATION

Observer

Il s'agissait dans une première phase de la recherche d'observer de façon précise et minutieuse des gestes quotidiens. On était à l'opposé d'une approche statistique par questionnaire fermé, dans une démarche résolument ethnographique limitée à quelques cas peu nombreux.

Une des règles que s'étaient donnée les membres du programme Production Domestique, était de mettre à disposition les matériaux collectés (entretiens décryptés), par analogie avec les fichiers de données des enquêtes statistiques déposés au Lasmas. En matière d'observation ethnographique, l'équivalent était, soit l'observation dénotée et le journal de la recherche, soit l'observation filmée. Par ailleurs, comme on l'a dit, un matériau filmé existait déjà sur le travail domestique effectué en présence d'enfants (M.Haicault 1977). L'idée d'utiliser ce type de matériau et de le compléter par d'autre, est ainsi venue s'imposer dès le dépôt du projet.

¹ Goffman E. *Les moments et leurs hommes*, Seuil, 1989.

des pratiques

Sachant bien la différenciation sexuée des transmissions familiales (E. Belotti "*Du côté des Petites Filles*"), on se proposait de retenir deux situations où des activités parentales se font en présence d'enfants : l'une, plus féminine, la confection d'un repas ou les pratiques alimentaires, et l'autre, plus masculine, une situation de bricolage. Assez vite, de facto, la seconde situation s'est révélée plus insaisissable car beaucoup moins fréquente et donc moins facile à trouver. De plus, le sexe des enquêtrices, leur plus grande familiarité professionnelle avec le thème de l'alimentation¹, liée à la fréquence quotidienne et répétitive de la confection des repas a conduit à privilégier l'analyse des pratiques alimentaires et des savoirs qui se transmettent à leur occasion. Il ne s'agissait pas d'observer la transmission des recettes de cuisine mais la façon dont l'enfant participe à l'activité, dont il s'imprègne des règles implicites ou explicites, dont il intègre des notions liées à la programmation des tâches, à leur simultanéité, à l'usage de l'espace et du temps domestiques.

centrées sur le temps

Assez vite, il est apparu que les premiers entretiens qui se passaient au retour de la mère à la maison, entre le retour de l'école et le dîner, étaient déjà, à eux seuls, l'occasion d'observations diverses et extrêmement intéressantes sur les relations parents-enfants (mère-enfants le plus souvent), sur le rapport au temps, sur le type de pédagogie mise en oeuvre, sur le temps accordé aux devoirs et aux jeux, sur leurs durées, leurs intrications, sur les ressources de l'espace domestique, sur l'usage de la télévision (omniprésente, réglementée, objet de punition ou de récompense), tandis que le centrage sur les seules pratiques alimentaires pour observer la relation au temps, était plutôt l'occasion d'un "bruit" (les manières de table, les goûts). C'est ce qui nous a amené progressivement à privilégier la séquence observée en tant que séquence en elle-même, avec ses rythmes, ses bornes, son remplissage organisé ou flou... en accord avec la réflexion menée parallèlement par M. Haicault sur le temps et la construction des temps sociaux (voir partie suivante II.2).

¹ Voir biblio. A Fouquet, 1976, 1977 ; B. Boffety, 1983.

Une séquence s'est alors imposée à l'observation, celle du matin entre le lever et le départ pour l'école, "du réveil à la cloche", où dans un moment souvent assez court, les temporalités biologiques et domestiques se heurtent aux temporalités sociales imposées par le respect de l'heure d'entrée à l'école (Haicault, 1988).

des modes familiaux de socialisation

Ce recentrage de la recherche sur la séquence du matin a été généralisé à un plus grand nombre de cas pour retrouver une démarche plus sociologique qui cherche à mettre en évidence des régularités dans les pratiques observées et entre les dimensions émergent de leur analyse. On a donc construit des catégories d'analyse capables de rendre compte des données multiples et foisonnantes et capables de donner sens à la façon dont les familles "fonctionnent" dans la socialisation primaire des enfants en relation avec l'école et sa norme temporelle.

Le passage à un plus grand nombre de cas a pu être réalisé grâce à la collaboration bénévole des étudiants de l'Université de Toulouse Le Mirail , en 1989-90 et en 1990-91 sous la conduite de M. Haicault. Le passage d'une observation minutieuse et quelque peu descriptive sur un petit nombre de cas à une (relative) généralisation pour tester nos outils et nos hypothèses, s'est faite au détriment de la finesse, mais peu explicative, de l'approche initiale et grâce à un "durcissement" des outils de collecte et d'observation qui les rapproche un peu de questionnements plus construits sans pour autant atteindre la rigidité des précodages.

Dans une étape ultérieure, et conformément aux objectifs initiaux du programme CNRS - INSEE sur la production domestique, il serait bon que ce travail puisse inspirer et trouver vérification dans un questionnaire statistique. Si le calendrier a interdit de le faire dans le cadre des enquêtes Production Domestique, on peut penser aux enquêtes complémentaires du panel Elèves 1989 de l'Education Nationale, ou à l'enquête Education prévue par l'INSEE en 1992.

II . CONSTRUCTION DE L'OBJET

L'entrée par l'apprentissage du temps distingue notre recherche de la plupart des travaux concernant les "styles éducatifs"(les travaux les plus récents étant ceux de Kellerhals, J, 1990), ou plus classiquement "des projets parentaux"(Bronfenbrenner, 1958) ou encore "des modèles d'éducation" (Isambert, 1957). Ceux-ci, centrés sur le milieu familial cherchent à saisir des intentions, des projets, ou encore des normes et des valeurs pédagogiques, propres à une même famille à travers des comportements de référence et leurs objectifs. Comme on l'a dit plus haut, on a préféré partir des pratiques elles-mêmes, en les saisissant dans leur double composante matérielle et idéale, avec ce qu'elles comportent de valeurs incorporées. On a choisi des pratiques liées au temps, et in fine une séquence temporelle, du réveil à la cloche.

II,1) L'APPRENTISSAGE DU TEMPS COMME REVELATEUR DE LA SOCIALISATION.

Focaliser la recherche sur les pratiques liées au temps part de deux idées :

1• L'apprentissage du temps social est un bon révélateur des autres apprentissages familiaux, c'est une forme élémentaire de socialisation. Le temps social n'est pas un donné de la nature, c'est un construit social, une dimension de la culture (E.T. Hall 1984).

2• La première rencontre (le premier heurt) entre la famille et l'école passe par le "respect" des rythmes scolaires. L'école impose ses horaires à l'enfant et à sa famille. La première norme scolaire est une norme temporelle.

C'est pourquoi, suivant en cela Piaget, nous avons retenu dans le choix de l'échantillon, des familles avec enfant d'âge scolaire, à l'âge où les notions temporelles élémentaires (avant, après) ont été biologiquement intégrées, et où l'élément social vient parachever la construction de l'être biologique par un être social.

a) Le temps est une construction sociale.

La sociologie du temps est récente. E. Durkheim, M. Halbwachs (1925) et plus tard Gurwitch (1958) ont retenu du temps son caractère contraignant, et sa prise en compte pour caractériser et périodiser les mouvements sociaux, sans toutefois en aborder la nature sociale, historiquement produite.

L. Mumford dans *Technique et Civilisation* (1943) a montré le caractère culturel et historique du temps. La vie réglée du monastère a introduit au XI^{ème} siècle une nouvelle conception mécaniste du temps, sa mesure régulière : les cloches des monastères sonnant sept fois en vingt-quatre heures scandaient désormais la vie des champs ; ponctuant la journée, elles rendaient nécessaire le comptage, et donc un instrument permettant de marquer les heures à intervalles réguliers. L'horloge mécanique apparut au XII^{ème} siècle. La pendule garde la trace des heures, synchronise les actions humaines. La sonnerie régulière des cloches apporta une régularité jusqu'alors inconnue dans la vie de l'artisan et du marchand. Avec elle, chaque heure a la même durée, que l'on soit en été ou en hiver (à l'inverse des Romains pour qui l'heure était une division de la durée d'éclairement du soleil, la journée diurne, et donc variait avec les saisons, (D. Landès 1987).

L'horloge est une pièce mécanique dont les minutes et les secondes sont les produits. Elle a dissocié le temps des événements humains. La vie humaine a ses propres rythmes -le battement du pouls, la respiration des poumons- qui changent d'heure en heure suivant l'humeur et l'action. Dans la succession des jours, le temps est mesuré, non par le calendrier, mais par les événements qui l'ont rempli (...). Alors que le temps mécanique s'égrène en une succession d'instantanés mathématiquement isolés, le temps organisé -que Bergson appelle la durée- cumule ses effets. Le temps mécanique peut, en un sens, être accéléré ou retardé (comme les aiguilles d'une pendule ou les images du cinéma) ; le temps organique va dans une seule direction, il suit le cycle de la naissance, de la croissance, du développement, du dépérissement et de la mort.(...)

La mesure du temps fut d'abord l'attribut particulier de la musique. Cela donnait une valeur industrielle à la chanson d'atelier, au roulement

de tambour, ou au chant des marins hâlant le cordage. Mais l'effet de la pendule mécanique est plus profond et plus strict : elle préside au jour depuis l'heure du lever jusqu'à l'heure du coucher, que l'on peut dissocier du lever du jour. Le temps abstrait devient un nouveau cadre d'existence : il règle les fonction organiques elles-mêmes, on mange, non par faim, mais parce que la pendule le commande, on dort, non par la fatigue, mais parce que la pendule l'exige. Quand on considère le jour comme un laps de temps abstrait, utilisable, quand on pense au temps, non comme à une succession d'expériences, mais comme à une collection d'heures minutes et secondes, on prend l'habitude de l'augmenter ou de l'épargner ; il peut même être prolongé par l'invention des instruments économisant le travail. (L. Mumford *op. cit* p. 22)

Les classes les plus riches furent les premières à acquérir la pendule, car pour la nouvelle bourgeoisie commerçante puis industrielle, "le temps, c'est de l'argent" selon l'adage cher à Benjamin Franklin.

Au delà de ces descriptions historiques, la nature sociale industrielle du temps a été étudiée par différents auteurs. Le temps industriel (E.P. Thompson, 1979) c'est le temps abstrait, mesuré, divisé, avec son équivalent salaire, qui s'oppose au "temps flottant non orienté" du Moyen Age (Lucien Febvre, 1947). Ce temps est à la base de l'O.S.T. (Organisation Scientifique du Travail), le Taylorisme des années vingt, dont Paulette Bernege proposa une variante appliquée au travail et à l'espace domestique (1928), à la suite de C. Frederick (le Taylorisme chez soi 1924)¹.

W. Grossin en étudiant la nature industrielle du temps, a souligné "à quel point la représentation du temps industriel ne se met pas elle même en question, elle constitue, dit-il, le bastion le plus fortifié de notre ethnocentrisme"²

Cet ethnocentrisme est à la base de la pensée de Sartre, notamment dans l'Être et le Néant où il développe une abondante réflexion sur le temps

¹ Voir aussi B. Ehrenreich et English.D. "la science, le travail et la ménagère. L'Organisation Scientifique du Travail domestique dans l'Amérique des années 1900" *Recherches*, 1977, p. 200-202 et 217-

² Grossin W., *Le temps de la vie quotidienne*, Mouton La Haye., W Grossin est aussi responsable avec N. Samuel d'une des rares revues en France sur les temps sociaux, *Temporalistes*, aujourd'hui menacée de disparition (1991).

mais c'est le nôtre, érigé à priori en temps universel. Dans la construction de l'objet temps, c'est plutôt les philosophes présocratiques qui nous ont stimulés mais moins que les anthropologues comme on va le voir.

J.P. Dupuy a parlé du "temps marchandise" à propos de la rareté du bien temps et de son coût. Le temps devient cher car pour gagner du temps, on augmente la consommation de moyens et de services coûteux. "La dégradation du temps en chose, en substance, en marchandise, que l'on peut vendre ou acheter. Seule une société de travailleurs consommateurs peut avoir un rapport quantitatif au temps"¹, Ainsi se trouve bouclé le temps industriel productif en son homologue le temps consommatoire. Produire et consommer. Ne consomme t-on pas notre capital temps à produire?

Les anthropologues (Malinovski, 1922, Margaret Mead, 1928, Ruth Benedict 1934) en observant d'autres sociétés, ont rencontré d'autres conceptions du temps, et contribué à relativiser la notion du temps pour le considérer comme un produit culturel, renvoyant la linéarité du temps et sa mesure en heure à un particularisme culturel devenu certes hégémonique. Plus récemment ET. Hall a opposé les sociétés à temps polychrone et pas seulement les sociétés traditionnelles, mais l'Afrique, l'Amérique Latine, l'Asie, aux sociétés à temps monochrone, les sociétés industrialisées, soulignant les incompatibilités fonctionnelles de ces deux types de temps.

Les psychologues de l'intelligence (Piaget 1957), de l'enfant (Malrieu 1953) mais encore des médecins comme Jean Delay dans son cours sur la mémoire et le vécu temporel, ont montré par des démarches expérimentales différentes, que l'acquisition de la fonction du réel passait par la structuration du temps et à contrario se défaisait avec sa pathologie.

En proposant la recentration de la recherche sur la séquence temporelle du matin des jeunes écoliers, se sont trouvées capitalisées des années de pratiques au contact de ces chercheurs.

Par ailleurs tout le courant sociologique des biographies en termes de trajectoires, né des récits de vie de l'école de Chicago comme le rappelle D. Bertaux dans un rapport CORDES, s'est actualisé dans les recherches à partir des années 70. Les notions de temporalités des trajectoires individuelles, de

¹ Dupuy J.P. (1982). *Ordres et désordres. Enquête sur un nouveau paradigme*. Seuil.

gestion des espaces-temps, de caractère sexué des temps sociaux ont été très développés par les chercheur(e)s du séminaire APRE¹.

A titre d'exemple, la recherche sur les modes de vie ouvriers, réalisée par D. Combes et M. Haicault, auprès des câbleuses de Renault à Dreux (1984) a montré qu'à l'intérieur d'une même famille, hommes et femmes vivaient, concevaient, géraient le temps de manière différente.

A la notion de temps social construit s'adjoignait ainsi celle de temporalités de la pratique, soulignant le caractère structurant du temps dans toutes les pratiques sociales, des plus élémentaires, aller à l'école, aux plus complexes, celles du cycle de la vie individuelle sur le long terme.

b) le temps et l'école

Une des premières rencontres de l'enfant avec le monde social institutionnalisé, en dehors de sa famille, c'est l'école. L'école impose sa "norme", notamment temporelle. L'avoir acquise, la maîtriser est un substrat structurant de la socialisation et donc un facteur de la "réussite scolaire". Car les mêmes normes temporelles sont à l'oeuvre dans toutes les sphères la société. Echec scolaire et exclusion se conjuguent².

La reproduction des privilèges culturels passent par l'acquisition d'un rapport au temps que les classes "privilegiées" valorisent et légitiment. C'est ce rapport au temps que l'école tend à imposer aux enfants de tous les milieux comme seule conception juste et unique du temps. Ce traitement est individuel, "l'école est un facteur d'individuation car elle interpelle l'individu en sujet" comme le rappelle J.P. Terrail (1990). Il s'agit bien d'une incorporation (Bourdieu).

Dire que l'école impose sa norme, c'est se placer dans la mouvance des travaux des années 70 sur la normalisation de la famille par les instances de

¹ Citons notamment, Annette Langevin, Martine Chaudron, Monique Haicault, Danielle Combes et Isabelle Wiam-Bertaux.

² L'expérience des formateurs confrontés aux problèmes de réinsertion des chômeurs de longue durée, (RMistes), confirme ce point ; un des caractères communs à tous ces exclus du travail et donc de la vie sociale - un tiers sont sans logement-, est la perte des référents temporels ; suite à une censure dans leur vie familiale, affective ou professionnelle, un deuil ne s'est pas fait ; il s'ensuit un repli de l'individu sur son malheur, qui l'enferme et le ramène aux seules temporalités qui restent, celles du corps qui ne s'articulent plus avec les temporalités sociales. (E. Joly, entretien avec A. Fouquet. 1990 ; D. Sibony)

l'Etat. Dans la foulée d'Althusser, de M. Foucault, les travaux du CERFI publiés dans la collection *Recherches*, notamment *Le petit travailleur infatigable*, le *quadrillage des familles* ou encore ceux de J Donzelot dans la *police des familles*, ont insisté sur l'articulation Etat-Ecole-Famille. Alain Cottureau (1977) de son côté a montré comment l'Ecole s'est substituée à des formes locales et diversifiées d'apprentissage mutuel¹. Sans faire totalement nôtre la conception un peu mécaniste de ces thèses et quelque peu causale-linéaire celle des rapports entre l'Ecole et la Famille, on a retenu de tous ces travaux l'idée que l'école est une instance qui généralise et dans une certaine mesure, impose donc aux familles, la conception du temps industriel sur laquelle elle fonctionne.

La séquence du matin est à ce titre un analyseur de "cette imposition", à la fois subie mais aussi adoptée, voire souhaitée par les familles. Car celles ci participent de la synchronisation nécessaire et quotidienne des différents temps, une gestion qui alourdit " la charge mentale du travail domestique" (M. Haicault,1984).

De plus, pour beaucoup de fractions de classes jusque là peu utilisatrices de l'école, "l'entrée dans la course et la concurrence pour le titre scolaire" place celles-ci en situation de surenchère pour rentabiliser le temps de leurs enfants. Tend ainsi à se généraliser une pédagogie familiale à orientation performante, proche de la norme scolaire, repérable dans les pratiques plus encore que dans les valeurs de références explicitées.

Ces thèses invitent à être attentifs à deux dimensions des phénomènes observés, leur unité et leur diversité simultanées, et par conséquent à tenir ensemble, les ressemblances et les différences.

Les grandes monographies de classes sociales (*Le monde privé des ouvriers, hommes et femmes du Nord*, d'Olivier Schwartz, *Les beaux quartiers* de Monique et Michel Pinçon, et *l'enfance au château* de E. Mensiou-Rigau), récemment publiées en France, font bien ressortir combien la maîtrise des espaces-temps est à la fois commune et hétérogène puisqu'elle subit une forte imprégnation sociale. Le temps s'offre donc

¹ Cottureau A, 1977, *Méconnue la vie des enfants d'ouvriers à Paris au 19e siècle*, Paris, Autrements 10/1977.

comme un élément de la culture, au plan macrosocial comme au plan microsocal.

II. 2) LES CARACTERISTIQUES SOCIALES DU TEMPS.

Dire que le temps est une construction sociale est une chose, encore faut-il le spécifier. Quelle est sa composition interne, par quoi se caractérise-t-il pour s'étendre à tous les aspects et niveaux de la vie sociale ?

Dans une première phase de la recherche nous avons essayé de dégager les spécifications structurelles du temps social de notre société contemporaine, afin de mieux repérer comment les familles inculquent cette dimension fondamentale de la socialisation dans les pratiques minuscules de la vie quotidienne.

Dans une communication au XII^{ème} Congrès Mondial des Sociologues de Langue Française en 1988 à Genève, on a présenté un essai de construction théorique.(Haicault 1988, 1989).

Pour comprendre la nature sociale du temps, nous sommes parties du point de vue de l'apprenant : l'enfant. Est-il à même d' éclairer par le récit des difficultés auxquelles il est confronté, l'essentiel des composantes du temps social? L'analyse qui suit s'est appuyée sur ces récits de première phase et sur les tournages effectués en école. (M. Haicault,1989).

Pour résumer l'état actuel de notre analyse, disons que l'enfant doit se familiariser "incorporer" et donc apprendre, trois caractères du temps. Notre temps social est en effet à la fois borné, fragmenté et à rentabiliser.

a) Le temps borné.

Il est borné par des temps contraints, contraignants, comme les horaires du réveil, de l'école, des transports, des activités para-scolaires, il est borné par les durées, celles des classes, des cantines, des récréations, ou encore par les horaires professionnels des membres de la famille. L'enfant doit apprendre à repérer les bornes ou à compter sur quelqu'un pour le lui rappeler. Un tel apprentissage va à l'encontre du temps du jeu, qui est un temps sans borne, seul connu jusqu'alors ; à l'encontre aussi des rythmes du

corps, auquel certains enfants se fient encore "je sais que l'école va finir car j'ai mal au ventre, j'ai faim" explique Sovan qui a cependant d'autres repères à sa disposition. Cet apprentissage passe par la maîtrise de l'heure, des horaires, des durées. Plus compliquée s'avère celle de la mise en correspondance du temps borné avec des activités à encastrer dans les bornes. La mise en relation de ces deux ordres de phénomènes exige une réelle formation, on y reviendra. L'enfant peut repérer ces bornes grâce à des repères abstraits ou sensoriels. Sur ce point, le milieu familial intervient de deux manières : par la plus ou moins grande richesse des bornes sensorielles dont il dispose et par le travail pédagogique des parents pour développer la vigilance de l'enfant.

Les repères abstraits sont donnés par toutes les horloges: réveil, montre à aiguilles, à chiffres ... ils indiquent l'heure. Ces repères sont appris et l'enfant s'y réfère ce qui lui donne une relative autonomie. Certains enfants s'entourent de "donneurs de temps". Thierry dort avec sa montre, a son réveil sous son oreiller et surveille les aiguilles de la pendule au-dessus de la table du petit déjeuner. Patricia qui a vécu dans un milieu de nomades n'a pas de montre et ne se soucie pas de lire l'heure. Des repères peuvent encore être fournis verbalement par les parents, "*il est 8 heures et 1/4*" "*il reste 10 minutes*", "*c'est bientôt l'heure*", mode très fréquent d'intervention parentale dont il convient de saisir le fonctionnement et les valeurs de références sous jacentes.

Les repères sensoriels du temps sont très riches et souvent à peine conscients. Bruits dans la maison indiquant mieux que l'horloge, l'heure du lever, ou encore odeurs du petit déjeuner dont une mère use ostensiblement pour produire un réveil agréable. Repères sensoriels que les enfants fixent dans leur mémoire temporelle ; types de vêtements portés par la mère, départ des frères aînés, sons extérieurs.

Ces repères sensoriels très dépendants de l'environnement sont-ils transposables, généralisables ? Dans quelle mesure, s'ils ne se doublent pas de repères plus abstraits, ne maintiennent-ils pas l'enfant dans une situation de dépendance ? A contrario, un apprentissage très précoce des repères abstraits ne prive-t-il pas l'enfant d'une sensibilité au temps et à

l'environnement plus souple et plus riche ? Quelles répercussions dans le monde de l'école et pour la formation de la personne ¹ ?

Par quelles pratiques pédagogiques, les mères, les pères initient-ils leurs enfants aux temps bornés ? L'une fait un compte à rebours avec l'enfant, elle fixe les bornes. Elle a calculé le temps nécessaire pour aller à pied à l'école, elle en a fait l'expérience avec lui et fixe ainsi l'heure du départ et l'heure d'arrivée. L'enfant qui semble apprendre assez vite que le temps est borné : " *je me réveille à 8 heures, l'école commence à 9 heures*", sait-il aussi ce que représente une heure de temps, c'est-à-dire l'interborne? Ne lui faudra-t-il pas apprendre le découpage du temps entre les bornes, sa fragmentation, sa discontinuité sociale.

b) Entre les bornes, le temps fragmenté est un temps alloué.

L'enfant doit apprendre en effet à construire des équivalences entre des activités et des temps alloués, à faire l'expérience de la fragmentation sociale du temps. Telle mère qui a enseigné le compte à rebours, va enseigner le découpage du temps. "*J'ai décidé qu'il fallait 3/4 d'heures pour se débarbouiller et ranger le cartable, 1/4 d'heure pour déjeuner*". Telle autre mère, moins sensible elle-même au caractère fragmenté et fragmentaire du temps social, se contente de réintervenir pour chaque changement d'activité, "*dépêche-toi, habille-toi, viens manger, as-tu rangé ton cartable?*"

Ces contenus de socialisation liés au caractère à la fois borné et fragmentaire des temps familiaux et scolaires constituent en quelque sorte des savoirs temporels transposables. Dans notre système social, ils aident l'enfant à s'orienter, à s'adapter et, peut-être sous certaines conditions, à faire du nouveau, à créer de la liberté. Savoir jouer avec les temps sociaux contraignants sera utile plus tard, dans d'autres champs d'expérience. Savoir anticiper les durées, planifier sur du long terme différentes activités, les enchaîner, ordonner des temps fragmentés, construire de la successivité, autant de capacités qui font partie de l'univers discret des compétences professionnelles.

¹ S. FREUD, dans le premier chapitre de "Malaise dans la civilisation" évoque ainsi cette idée de la "conservation des impressions psychiques ; rien de la vie psychique ne peut se perdre, rien ne disparaît de ce qui s'est formé, tout est conservé d'une façon quelconque et peut reparaître dans certaines circonstances favorables, par exemple au cours d'une régression suffisante" .

L'expérience du temps informel.

Les interviewés ont souvent employé cette expression pour parler d'un temps non requis socialement, un temps non préprogrammé. Généralement ce temps non alloué, non assigné est tout de même borné, quelles qu'en soient les bornes. C'est le temps de l'attente, de la récréation qui dure (celle du midi), le temps du mercredi, des dimanches, de la maladie, le temps du rêve, de la flânerie. Il s'agit tout autant d'apprendre à gérer ce temps qu'à le protéger des planifications intempestives. Est-ce aussi un temps sans consignes? Cela dépend des milieux, des pratiques pédagogiques, des valeurs.

Le temps informel est une ouverture sur une autre temporalité que le temps taylorien (industriel) ; un temps plus polymorphe, car la pensée comme le corps y sont moins captifs. Mais le temps informel qui demeure borné, est vécu différemment selon le degré de contraintes des bornes. Par exemple la rupture avec le temps programmé et structuré de l'école ne facilite pas l'immersion tranquille dans du temps informel au retour de l'école. Des mères en font le constat, leur enfant est moins flexible les jours d'école où l'inculcation est plus prégnante que les journées plus longues du mercredi ou de la fin de la semaine. IL y a là matière à réflexion pédagogique. L'ennui ressenti n'est pas du au sentiment de la perte de la durée, mais plutôt au choc de deux rythmes, comme l'a bien souligné Gérard Namer au colloque de Genève en 1988. L'ennui ressenti provient de la peur acquise devant le temps informel, inconnu.

La socialisation des enfants en matière de temps sociaux semble une progressive réduction de ce temps, non encore réglé, non encore planifié, confisqué pourrait-on dire, ainsi qu'il l'est dans certaines situations d'intense productivité temporelle.

En outre, on a pu constater, toujours dans la phase de pré-enquête, que les enfants très "encadrés" semblaient avoir déjà perdu le goût du temps informel, tant ils font appel aux frères et aux soeurs, ou à la mère, pour jouer ou trouver une occupation. Les consignes données par les parents pour remplir ce temps informel est encore un révélateur de valeurs intériorisées

durant leur propre enfance; ils ont pu les retransmettre sans modification, certains au contraire les ont transformées.

Le terme "temps informe" a été retenu afin d'insister sur le fait que ce type de temps n'a pas encore atteint la forme sociale générale du temps social industriel. Un temps non programmé. Bachelard l'évoque quand il invite à "se saisir des instants"¹. Est-ce le temps de "l'imprévu" dont parlent certains auteurs comme Carmen Leccardi (1990) ? L'auteure semble l'opposer au temps totalitaire des rythmes routiniers. L'imprévu est présenté par elle comme une libération, une joie par rapport à la contrainte temporelle. De notre point de vue le temps "informe" n'a pas a priori de tonalité émotionnelle univoque, il se caractérise par le fait de n'être pas encore "socialisé". Il est donc vécu de manière diverse selon les enfants. Le "je ne sais pas quoi faire, dis-moi ce que je dois faire", de certains enfants, est ignoré par d'autres qui eux savent toujours gérer le temps de l'imprévu, et lui donner forme et contenu, y compris par de la rêverie, du silence, sans pour autant être plongé dans l'ennui. "Gère moi mon temps" réclame l'enfant déjà cyclé aux temps productifs, tandis que Juliette ou Mathieu excellent à toujours "savoir s'occuper".

c) Le temps est à rentabiliser.

C'est le troisième caractère des temps sociaux que l'enfant scolarisé doit acquérir; l'idée que le temps doit produire et doit être occupé. Modélisation acquise par mimésis mais aussi par consignes. Cette dimension du temps social est à l'oeuvre à l'école et au retour de l'école. La panoplie des activités parascolaires en témoigne, comme on le verra. Ce temps marchandise est une valeur à bien dépenser, à bien investir, bref, l'enfant doit "apprendre" à maîtriser une règle sociale : l'obligation du bon usage du temps. Pour l'inculquer, l'Ecole et la Famille, là encore vont de pair, faire correspondre une durée à une activité par exemple ou encore bien gérer son capital temps; tandis que d'autres milieux gaspilleurs du temps se font remarquer comme "déviant".

Tous ces savoirs liés au caractère à la fois borné, fragmentaire et à rentabiliser des temps familiaux et scolaires, constituent en quelque sorte des savoirs de transferts. Autant de savoirs temporels qui aident l'enfant,

¹ Bachelard G., 1937, *La dialectique de la durée*.

dans notre système social, à s'orienter, à s'adapter et, peut-être sous certaines conditions, à "innover".

Dans cette perspective, il est possible de construire des indicateurs permettant de distinguer des modalités, voire des logiques pédagogiques composites. Une pédagogie informative saisissable à partir des pratiques, elle offrirait à l'enfant les moyens de transférer à d'autres champs ce qu'il a appris concernant la gestion temporelle. On sait par exemple que des enfants abandonnés très jeunes et qui à 12 ans ne savent pas lire l'heure ni se repérer dans les temps sociaux, sont très handicapés plus âgés pour anticiper, prévoir, organiser, comme on dit, leur temps ; et cela n'a pas grand rapport avec leurs capacités intellectuelles mais à coup sûr, les écarte de certaines formations et de certains métiers.

II. 3) PEDAGOGIE ET CLASSE SOCIALE : un exemple d'analyse en termes de valeurs.

L'analyse de J. Lautrey¹ tente de jeter un pont entre pratiques pédagogiques et milieu social, entre psychologie individuelle et déterminants sociaux.

On exposera ici cette recherche en détail, car elle a été pour nous, A Fouquet, B Boffety et M Haicault, l'occasion d'échanges et de confrontations qui ont fait avancer la problématique de la recherche.

J. Lautrey part d'une observation, la liaison statistique entre les résultats aux tests d'intelligence et la classe sociale. Les enfants des couches populaires réussissent en moyenne moins bien que les enfants des couches sociales aisées, et ce quel que soit le contenu ou la forme du test d'intelligence utilisé; selon les cas, les différences sont plus ou moins importantes, mais vont toujours dans le même sens.

La théorie piagétienne du développement intellectuel aide à comprendre ce résultat; pour Piaget le développement intellectuel résulte d'une construction que le sujet bâtit à partir de son activité dans certains milieux; des différences de milieux entraînent donc des différences dans la

¹ *Classes sociales, milieu familial, intelligence. Paris, PUF, 1989 par Jacques Lautrey (Laboratoire de psychologie différentielle -EPHE, 3ème section- Associé au CNRS).*

rapidité de la construction ou dans l'efficacité des structures construites. J. Lautrey va plus loin, en se demandant en quoi et comment un milieu peut être plus favorable qu'un autre au développement. Il s'agit donc de "dépasser" le constat d'association entre caractéristiques du milieu et développement cognitif pour intégrer les relations entre statut socio-économique et pratiques éducatives et développement intellectuel d'autre part, dans un système explicatif d'ensemble.

Lautrey rappelle que pour J Piaget, le développement cognitif se fait selon trois modes: l'équilibre, l'assimilation, l'accommodation. Un être vivant est en échange constant avec le milieu extérieur, il possède divers systèmes de régulation pour remettre en équilibre les échanges atteints par des modifications de l'environnement. Le système cognitif est le moyen le plus perfectionné des systèmes de régulations de l'organisme; non seulement il permet de réagir mais aussi de prévoir. Pour se construire, il suppose l'existence en dehors du sujet de relations stables avec l'environnement, de régularités. L'activité de l'intelligence est d'intégrer ces régularités, d'assimiler les données personnelles à celles de l'extérieur.

Lautrey en déduit les caractéristiques qui rendent un milieu plus ou moins favorable au développement de l'intelligence. L'existence de régularités dans l'environnement est une des composantes de l'interaction. Pour être assimilable, un objet doit présenter des propriétés stables qui permettent l'assimilation puis l'accommodation. Si un milieu ne possède pas de propriétés stables, il est impropre à susciter le développement des facultés cognitives.

On a ainsi trois types de structurations :

- une structuration aléatoire, quand les événements du milieu apparaissent sans lien entre eux,
- une structuration rigide, quand un événement a entraîné toujours un événement b
- une structuration souple quand des événements a et b sont reliés entre eux, sous condition c.

Ces trois types d'environnement ne sont pas équivalents du point de vue du développement cognitif. L' "équilibration majeure" passe par la

construction de nouvelles structures cognitives construites pour compenser des perturbations ou des déséquilibres. Un environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il présentera simultanément les deux caractéristiques :

- 1) être source de déséquilibres (provoquant des résistances à l'assimilation),
- 2) tout en offrant les conditions de rééquilibration.

Une théorie opératoire.

Les règles explicites, ou implicites, de comportement dans la famille introduisent des régularités permettant de prévoir les réactions du sujet. Règles et habitudes sont les organisateurs de la vie familiale permettant de décrire le rapport entre perturbations et régularités (par exemple le rangement des jouets, les trajets école-maison, l'écoute à la télé). Il en découle une forme d'ensemble de ces organisateurs élémentaires. La variable "structuration" est assez globale et estompe les frontières entre ce qui est pratique éducative et ce qui n'en serait pas.

On ne présuppose pas un isomorphisme entre structure mentale et structuration de l'environnement; il découle de la théorie.

Après plusieurs recherches, par interviews puis questionnaires auprès des parents, des enfants, J. Lautrey élargit le cadre conceptuel de départ avec le "système éducatif familial" qui est une combinaison du type de structuration et du système de valeurs de la famille.

Des couches aisées aux couches populaires, on passe d'une structuration souple à une structuration rigide, avec une nuance : les milieux faiblement structurés, peu nombreux, se rencontrent davantage aux deux extrémités de l'échelle sociale (courbe en U).

Le lien entre type de structuration et classe sociale passe par les conditions de vie : le type de structuration paraît être la résultante des régulations par lesquelles la famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie et il vise à maintenir une certaine cohésion dans les interactions entre les membres de la famille et une certaine intégration de la famille dans la société. Il traduit le niveau d'équilibre que ces différentes

interactions peuvent atteindre à l'intérieur de la marge d'initiative que laisse le système économique et social.

Le rôle du système de valeurs ("la valeur est un désir qui oriente l'action") fait que les conditions de vie ne sont pas seules déterminantes. S'expriment le plus les valeurs importantes et problématiques (celles qui ne vont pas de soi) (Kohn, 1959).

Les valeurs diffèrent d'un milieu à un autre. Propreté, obéissance, politesse (soumission à une norme extérieure) dans les couches populaires ; esprit critique, initiative, respect des autres (originalité) dans les classes aisées. S'en déduit un choix de principes éducatif ; en milieux populaires l'emporte le contrôle externe du comportement de l'enfant par récompense et réprimande ; en milieu aisé, donner l'exemple, encadrer avec souplesse sont valorisés.

Ces valeurs sont elles-mêmes en rapport avec les conditions de vie. Kohn (1963) insiste sur les caractéristiques de l'activité professionnelle et fait le lien entre les valeurs du milieu et les qualités requises par la profession (l'obéissance chez les ouvriers, l'autonomie chez les cadres). Tout se passe comme si les parents cherchaient à développer chez leurs enfants les qualités correspondant aux exigences de la qualité professionnelle. Les parents transmettent leur mode de représentation du monde, dit Godelier (1988).

Pour J.C. Combessie (1969), les valeurs sont l'expression de "principes d'intelligibilité des relations unissant les comportements". Il en est de même du type de structuration.

Type de structuration et système de valeurs constituent ensemble et par leurs interactions le système éducatif de la famille. Le système éducatif familial (S E F), est un tout avec des éléments comme les règles, les habitudes quotidiennes, qui à la fois génèrent et sont générées par le type de structuration, le système de valeurs, auquel s'ajoute également la forme linguistique.

On retrouve ici Bernstein : par analogie la forme linguistique peut être considérée comme un élément constituant du S.E.F. Un code linguistique

élaboré donne un choix syntaxique vaste, où toutes les formes ne peuvent être prévues d'avance; et réciproquement pour un code syntaxique restreint. La structuration sociale est un mode de communication avec un code linguistique qui donne une orientation cognitive. Dans les "classes populaires", peu de différenciation linguistique, des exposés catégoriques généraux, peu individualisés. Dans les "classes aisées", plus de différenciation, plus de conceptualisation. Lorsque des contraintes fortes pèsent sur la famille, l'emploi plus fréquent de l'impératif est là pour maintenir la cohésion de la famille, et la cohésion entre celle-ci et le reste de la société (moins d'initiatives, plus de soumission).

Type de structuration et système de valeurs constituent ensemble et par leurs interactions le système éducatif de la famille. Ils interviennent ensemble dans le développement cognitif, mais ils n'entretiennent pas les mêmes relations dans tous les groupes sociaux, et ces différences dans l'organisation du système éducatif ont un effet propre sur le développement, effet qui vient d'ajouter à ceux que peuvent avoir directement le type de structuration ou le système de valeurs considérés séparément.

Mis en relation avec la classe sociale d'une part, le développement intellectuel de l'enfant d'autre part, le système éducatif pourrait être ainsi une variable intermédiaire entre la classe sociale et le développement cognitif de l'enfant.

L'interaction entre les divers sous-systèmes, type structuration, systèmes de valeurs, forme linguistique, interdit toute analyse causale-linéaire ; interaction et rétraction permettent de parler de "système éducatif familial", composé d'éléments complexes en interaction permanente.

On retrouve ici Bandura (1980) : "L'apprentissage social est une interaction combinée entre déterminants cognitifs, comportementaux, environnementaux"¹.

¹ On ne développe pas ici l'analyse de Bandura qui a cependant nourri la réflexion. Son analyse des formes d'apprentissage social (par essai-erreur ; par observation, expérience vicariante dite par "modelage") sont un des éléments qui ont contribué à construire des modalités des pratiques pédagogiques dominantes (voir plus loin, chapitre IV), les autres étant Piaget, Héraclite, Alice Miller, etc).

II. 4) LA SOCIALISATION FAMILIALE : COMMUNICATION ET PROCESSUS.

Pour analyser la socialisation familiale, on se borne à un apprentissage-clé : celui du temps, observé sur des pratiques quotidiennes, *la séquence du matin* (a).

Cet apprentissage, comme tout apprentissage, se fait à l'occasion d'échanges, échanges affectifs, échanges de règles ou de valeurs : *la socialisation familiale est une communication* (b).

Cet échange familial se situe dans une dynamique sociale, celle de l'histoire et de la trajectoire familiale et la transformation du "paysage social", avec laquelle elle est plus ou moins en phase : *la socialisation familiale est un processus* (c).

a) Les pratiques liées au temps.

Pour toutes les raisons évoquées, la séquence temporelle des activités du matin, a finalement été retenue. Commune à tous les enfants qui sont en cours préparatoire ou en CE 1, entre 6 et 8 ans, elle concentre sur une durée relativement courte, des pratiques socialisantes. Elles manifestent, à l'insu des acteurs, et en cela elle prend une valeur heuristique, les dominantes du système familial dans son fonctionnement, c'est à dire en actes.

La séquence du matin, est propice à un discours sur les pratiques quotidiennes. Le temps scolaire s'y impose comme norme physique, intégrée aux activités répétées chaque jour. Par ailleurs, dans cette séquence entre "le réveil et la cloche", des aspects importants de la transmission de valeurs éducatives sont à l'oeuvre : toutes celles qui concernent le corps (se laver, s'habiller, se coiffer, etc...) c'est dire que cette séquence s'offre à l'analyse comme une pépinière de pratiques sociales.

La sociologie des pratiques sociales, développée par P. Bourdieu (1980), repose sur un réel travail de terrain. Elle s'appuie aussi pour nous sur des techniques d'observation et de collecte de données, distinctes des opinions ou des degrés d'accord avec des propositions préconstruites. En faisant

parler les familles de leurs pratiques courantes au moyen de récits croisés, on a cherché à mieux saisir les pédagogies familiales, dans leurs doubles composantes matérielles et idéelles. Les normes et valeurs découlent alors des pratiques qui les mettent en oeuvre.

Le discours sur quelque chose s'accompagne comme cela a été très bien démontré, d'une mise en scène de soi qui opacifie l'univers concret des pratiques, B. Bawin (1984). La narration d'une séquence de pratiques nous rapproche de l'objectif de la sociologie qui vise à rendre intelligible la production permanente du social. Notre tentative de comprendre certains mécanismes dans la production au quotidien d'acteurs socialisés, va dans ce sens. Saisir quelque peu la ritualisation des pratiques, valide en quelque sorte le bien fondé d'observer une séquence aussi riche que celle du matin. Les bonnes intentions pédagogiques ne se trouvent-elles pas bousculées par la violence des temps sociaux ?

b) Socialiser c'est communiquer

Les pratiques des enfants face aux différentes composantes sociales du temps ont montré que l'enfant est agissant, tout autant qu'il est agi. Il réagit et interprète les situations d'apprentissage, au sens très large, dans lesquelles il est quasiment sans cesse plongé. De sorte que, au vu des résultats des premières analyses, il semble plus pertinent de faire l'hypothèse théorique d'un système qui s'auto-transforme et s'auto-produit et reproduit, plutôt que de concevoir la socialisation familiale comme un ensemble de déterminations extérieures auxquelles l'enfant ne pourrait que se soumettre. C'est en cela que le mode familial de socialisation s'apparente à un schéma de communication, mais au sens large (Bateson, 1981) (Sfez, 1988).

Au delà de l'information c'est-à-dire du message exprimé notamment à travers les valeurs familiales et de son support, représenté par les différents moyens matériels utilisés, on doit prendre en compte la relation émetteur-récepteur et son contexte.¹

¹ *Les objets domestiques, mobilier, machines... pièces de la culture technique domestique, ont leur importance dans la transmission et les échanges éducatifs. Ils s'agencent et se disposent selon une grammaire dont il faut étudier les codes ; cette grammaire des objets s'analyse à partir de données visuelles et sonores essentiellement.*

La relation éducative familiale est une manifestation concrète d'un rapport social de niveau structurel qui régit les relations parents-enfants. Ce rapport social s'exprime notamment de façon violente dans les faits divers et leur traitement social, car ils mettent toujours en scène des relations familiales. Ce même rapport social parent-enfant, bien analysé par Alice Miller notamment, s'exprime crument dans les règles de " la pédagogie noire " où l'auteur saisit une manifestation de la violence dans l'éducation de l'enfant (Miller A. 1984, 1987). Les psychologues de l'enfant et de l'adolescent insistent sur cette relation de communication, "en miroir" (Winnicott D. W, 1971, 1973) ou "croisée " (Bettelheim B), pour en souligner le caractère interactif et qui s'auto-produit dans le mouvement même des échanges corporels et langagiers. Les films saisissent ces relations mère-enfant, père-enfant mieux que ne le peuvent nos observations. Ils éclairent l'idée que le mode de socialisation familiale est une forme c'est à dire une totalité incluant le sens (Ledrut R, 1984) et non un type qui recomposerait des éléments fragmentés et livrés à un schème d'intelligibilité, auquel on se référerait pour donner du sens, un sens légitime, (Berthelot J.M. 1990)¹. On tentera cependant de faire émerger au moyen d'indicateurs simples ce caractère communicationnel de la socialisation.

c) La socialisation familiale est un processus dynamique.

Le temps imprègne les familles sur le long terme des générations qui s'enchaînent. La socialisation des enfants est un moment de la flèche du temps qui se déroule de génération en génération, on observe le passage du témoin entre une génération et la suivante à un moment donné de l'histoire sociale et familiale. La transmission intergénérationnelle affecte la socialisation familiale. Les enfants héritent leurs parents de pratiques temporelles qui les façonnent et peuvent être réutilisées plus ou moins consciemment. Tous les entretiens contiennent cette part d'héritage du quotidien. Elle peut être conçue comme des blocs de pratiques, des segments de savoirs incorporés, telles des ressources, accessibles, rapidement utilisables et qui tendent à s'imposer : les fameux habitus. Elle peut être conçue comme une qualité du rapport à ces héritages, comme on le verra, ce qui évite de traiter les transmissions, comme des meubles de famille, des

¹ Berthelot. J.M., *L'Intelligence du Social*, PUF.

objets que l'on se passe, (B. Lewita, A. Gotman), les normes implicites sont réappropriées, transformées, mais néanmoins transmises (A. Muxel).

Par quels biais méthodologiques déceler ces mystérieuses transmissions, au principe même de la continuité sociale d'un bloc générationnel à l'autre?

Cependant, tout n'est pas contenu dans les conditions initiales. Les familles ont leur propre histoire, elles se transforment. Le temps biographique de chaque conjoint est un temps social lui aussi, exposé aux évènements d'ordre professionnel, matrimonial et résidentiel. Les enfants d'une même famille ne sont-ils pas élevés de manières différentes ? Que se passe-t-il alors, quand les couples se défont et se recomposent, quand les parentalités se croisent ? On ne peut plus aujourd'hui étudier les familles comme si elles étaient statiques ou simplement définies par une unité résidentielle. Comment s'effectuent ces héritages temporels dans de telles mouvances, imprégnées sans doute elles aussi de régularités sociales? La recherche sur ce point mériterait un prolongement et un approfondissement de la problématique. Pour l'heure, elle s'est posée des questions, elle a construit des hypothèses auxquelles elle murmure des éléments de réponses, elle dévoile un archipel à explorer pour certaines d'entre elles.

II. 5) LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.

En résumé, les observations et la construction des catégories d'analyse cherchent à répondre à deux questions :

1) En quoi les modes d'apprentissage familiaux révélés à travers l'apprentissage du temps social scolaire diffèrent-ils dans leur dynamique et leur ouverture selon les milieux sociaux ?

2) Peut-on mettre ces différences en résonance avec les trajectoires dynamiques des familles dans l'espace social, ces trajectoires étant appuyées, on le sait, sur un recours ou une distance à l'école.

Les modes familiaux de socialisation sont ainsi construits non comme des "en- soi", mais comme des systèmes plus au moins ouverts sur les attentes de l'école.

CHAPITRE II

UNE DEMARCHE INDUCTIVE,

UNE METHODOLOGIE PLURIELLE

INTRODUCTION

La sociologie, comme le rappelait R. Barthes dans ses dialogues radio-diffusés¹ est engagée dans une recherche de l'explication, pour rendre compréhensible, intelligible, visible, la complexité sociale.

Pour produire de l'intelligibilité il faut saisir et traiter des données multiples, multiformes, qui ne soient pas ramenées à des schémas simples, volontiers répétitifs. Il faudrait être capable d'affronter la complexité du réel, même si la démarche présente de l'incertitude et s'expose à toutes les critiques. Etre capable dans une démarche scientifique de gérer l'incertitude et ne pas réduire le réel abordé à des modèles et des données bien éprouvés et sécurisants, mais par contre souvent peu féconds et peu aptes à répondre à des questions nouvelles et nouvellement posées.

La complexité foisonnante des phénomènes sociaux ne se coule pas dans une approche fragmentaire de l'objet. Les découpages en paramètres considérés comme constitutifs a priori des objets, interdisent ou rendent bien difficile l'introduction de dimensions nouvelles ou construites autrement afin de saisir des processus par exemple pour rompre avec une conception du changement en termes de rupture entre un avant et un après.

Un proverbe dit *"si tu veux comprendre comment marche le chariot, ne le démonte pas"*.

L'approche d'un objet sociologique et le souci de rendre intelligible quelque chose de son fonctionnement par le biais de l'analyse de ses mécanismes, conduit à éviter une fragmentation a priori².

¹ in, *Le grain de la voix*, Seuil, 1981.

² Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.

Découper et décomposer c'est donc s'interdire de saisir dans un phénomène les liaisons entre ses dimensions constitutives, s'interdire encore d'en aborder le mouvement au moyen du repérage de ses contradictions internes et dynamiques. Ceci n'est certes pas simple à appliquer dans une recherche, en dépit des bonnes intentions, car les dimensions comme les indicateurs sont le plus souvent statiques. Les concepts aussi, bien que migrants d'une Science à l'autre, perdent leur dimension temporelle, dynamique et se durcissent¹.

Nous avons pris le risque et le parti de nous efforcer de saisir les pratiques concrètes des acteurs, sans présupposer leur nature, leurs contours. En effet, les réponses à des questions auraient comme toujours imposé une conception de ces modes de fabrication familiale de l'enfant, comme une mosaïque pré-construite, elle-même reflet de la représentation, en pensée, du découpage de l'univers des pratiques.

Les pratiques disent tout : l'espace, le temps, le contexte, l'idéal et le matériel. L'approche audiovisuelle de ces pratiques le confirme. Encore faudrait-il trouver les techniques, qui saisissent ces totalités et d'autres techniques encore, qui loin de les disloquer sauront les éclairer sous divers angles, sans toutefois exclure a priori les contradictions internes, constitutives de ces ensembles. On s'en doute, le gros du travail est alors déporté sur les analyses de contenu, les constructions des catégories et sur le système interprétatif de référence.

La démarche inductive ici mise en oeuvre a déjà été expérimentée dans des recherches précédentes (sur les modes de vie notamment)². 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.

¹ Les apports de philosophes des sciences tels que Isabelle Stengers et d'épistémologues comme J.P. Dupuy, sont d'une grande fécondité pour la réflexion sur l'histoire des notions, celle des concepts et leur renouvellement à la lumière de la diversité du concret.

² M. Haicault (1982, 1984).

I.) UN TERRAIN DIVERSIFIÉ, CONTRASTE, REPARTI SUR TOUT LE TERRITOIRE, REPRESENTANT UN LARGE EVENTAIL DES CLASSES MOYENNES.

La recherche de terrain s'est déroulée en trois temps.

- une première vague d'entretiens avec guide semi-directif : 20 familles, observées par B Boffety A Fouquet et M Haicault entre 1988 et 1989.

- Deux autres vagues d'entretiens ont été effectués avec des guides et des instrument éprouvés, par des étudiants de l'Université de Toulouse II, sous la conduite de M Haicault, en 1989-90 et en 1990-9, ce qui monte à 40 le nombre de familles étudiées.

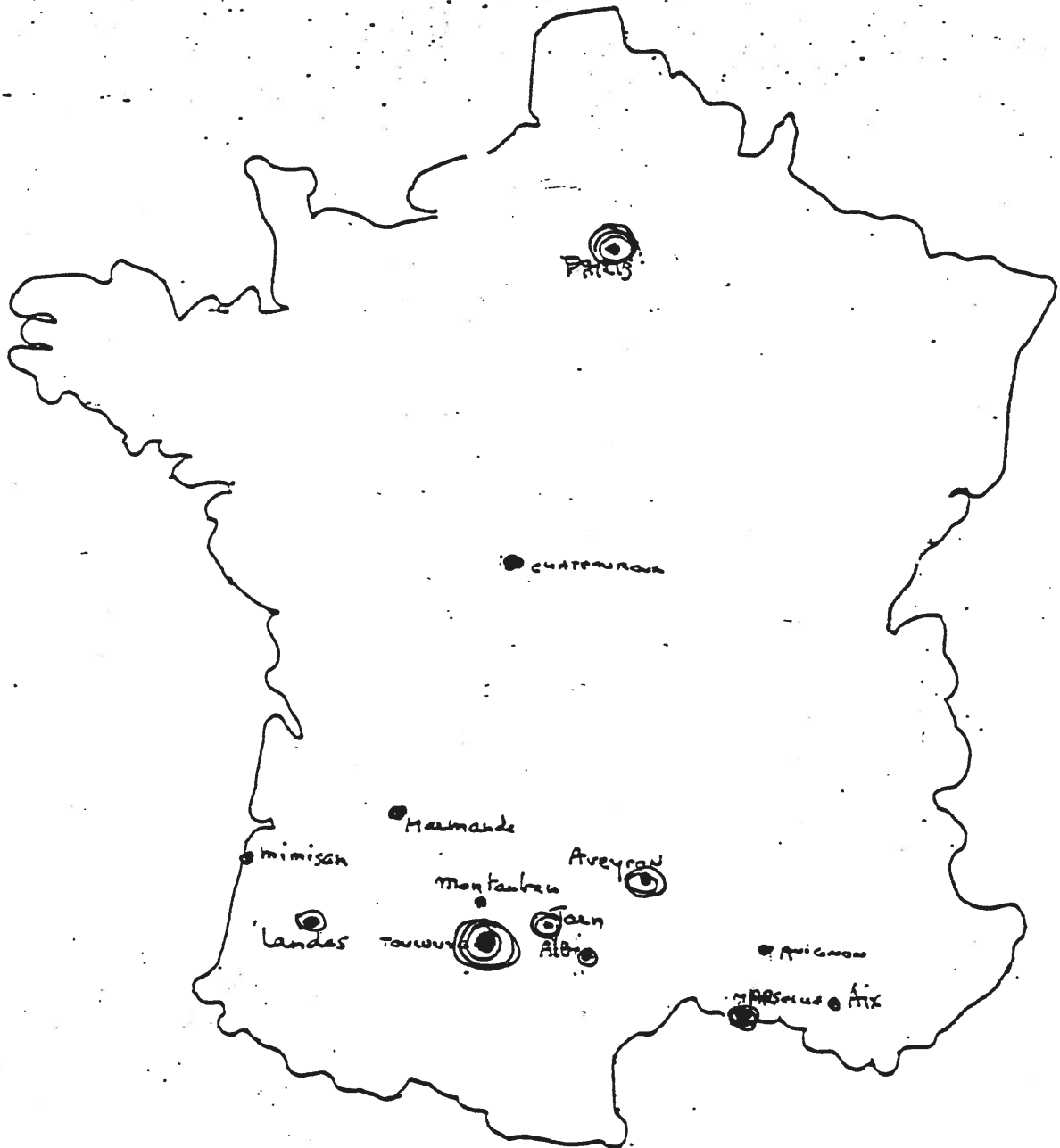
Le point commun à toutes les familles observées est d'avoir au moins un enfant d'âge scolaire élémentaire, entre 6 et 9 ans, et d'être autant que possible en cours préparatoire, c'est à dire au moment où le système scolaire est en mesure d'imposer sa norme temporelle à l'enfant, et où se concrétise la distance ou la proximité entre l'école et les valeurs de la famille. Les familles se situent toutes dans l'univers des classes moyennes, saisies dans leur hétérogénéité.

Les contrastes recherchés concernent le milieu de vie, c'est-à-dire un milieu socio-professionnel, l'habitat et le logement, l'environnement, les diplômes, le niveau de revenu à un instant donné, mais aussi (et peut-être surtout) les trajectoires. La socialisation des enfants dans une trajectoire familiale portée par la lignée de chacun des parents, avec des ruptures éventuelles, des ascensions ou des chutes, des passages de la ville à la campagne, etc.. le tout situé dans la dynamique générale de l'espace social.(cf Ch. IV)

1) L'accès au terrain :

L'implantation géographique de l'échantillon est située dans cinq lieux principaux : la région d'Aix-Marseille, la région de Toulouse, le Sud-Ouest, les Landes, la région Parisienne, plus le Centre. Le choix de ces lieux était

fonction des capacités d'accès aux divers milieux recherchés pour les contrastes.



Un mot sur l'entrée en contact avec les familles. Bien que recherchant des familles avec enfant d'âge scolaire, nous avons systématiquement évité de passer par l'école pour prendre contact. Il fallait à tout prix éviter de conduire l'enquête à produire le discours normalisé qu'il aurait supposé être attendu de lui (cf. travaux sur le rapport enquêteur-enquêté ; la plus grande fréquence des réponses "oui" aux questionnaires fermés ; l'idée que se fait l'enquêté de la norme scolaire attendue par un enquêteur supposé venu de l'école). Arrivant par le biais de l'école, nous aurions été perçues comme une délégation de celle-ci, venant "inspecter" la conformité du milieu familial aux normes scolaires. Nous avons tenu à éviter ce piège grossier, en utilisant d'autres formes d'introduction. Les "introduceurs" (et non les "informateurs") ont été retenus pour une diversité d'ouverture à différents milieux. En aucun cas ces introduceurs n'ont été les enquêtés. Par exemple, à Paris, un dentiste a signalé dans sa clientèle des familles dont les enfants avaient l'âge requis. Dans les Landes, c'est une conseillère municipale d'un village de 400 habitants, qui a indiqué des familles correspondant aux traits retenus (agriculteur ou petit indépendant) en leur présentant l'enquête comme une enquête sur le travail et l'organisation domestique. A Marseille, c'est une mère S.O.S. qui a ouvert l'accès au milieu de la D.A.S.S.¹ A Toulouse, ce sont d'anciens étudiants et des chercheurs insérés dans différents milieux professionnels qui ont apporté la diversité requise.

Enfin, l'échantillon a été complété et les instruments validés durant l'année 89-90 et 90-91 par l'apport de travail des étudiants. Ceux-ci ont trouvé dans leur environnement socio-géographique d'origine, la famille de leur étude. Il est à noter que beaucoup sont originaires de l'Aveyron, du Lot et du Tarn, ce qui confirme les études faites par l'Institut de Sciences Sociales de Toulouse, sur l'origine sociale et locale des étudiants en sociologie, à savoir de milieux relativement modestes et fréquemment ruraux ou vivant dans de petites agglomérations. A ceux là s'ajoutent les familles de Toulouse et de son agglomération.

¹Les mères SOS font partie d'une association régie par le DASS et qui s'occupe du placement d'enfants auprès de mères qui sont rétribuées pour ce travail éducatif.

L'échantillon ainsi obtenu est donc groupé géographiquement (à la manière des échantillons par grappe), à la fois pour minimiser le nombre "d'introducteurs" et pour éviter les frais de déplacements trop importants. Les 40 familles sont présentées de façon plus détaillée en annexe.

2) Une bonne représentation des types de familles :

Par définition, toutes les familles enquêtées ont un enfant en âge d'aller à l'école primaire, c'est-à-dire au moment où le système scolaire impose sa norme sur le système de vie de l'enfant (cf. plus haut). L'objet de la recherche est de voir comment cette "imposition" extérieure est acquise ou non par la famille, valorisée ou non, et comment elle imprègne les pratiques : comment la socialisation familiale pratiquée, est distante ou reprend à son compte cette norme.

L'âge des enfants, imposé par l'objet de l'étude, nous a conduit naturellement à interroger des femmes ayant entre 30 et 40 ans. Plus précisément, elles sont autour de 35 ans. Les pères ont en général deux à trois ans de plus que leurs épouses. Avec leurs frères et soeurs, les enfants vont de quelques mois à 19 ans pour le plus âgé. Les fratries les plus fréquentes comportent 2 enfants. L'entrée par les enfants nous a conduit à avoir un nombre relativement important de familles "nombreuses", c'est-à-dire de 3 enfants et plus. Certaines familles "nombreuses" sont des familles "recomposées", c'est-à-dire avec des enfants de lits successifs ou différents (cf la tableau général de présentation des familles en annexe). Mais pas de familles très nombreuses, à l'exception des fratries des mères SOS, par définition de leur fonction. Par contre les grands-parents sont plus souvent issus de familles nombreuses. On touche là le mouvement général de baisse de la fécondité.

La plupart des familles sont des familles nucléaires formées d'un couple et de ses enfants. A coté de cette situation courante, quelques familles souches (cohabitation avec la génération présente) et cinq familles monoparentales : trois femmes divorcées ou séparées et deux mères "SOS", célibataire par institution, complètent la physionomie générale de l'échantillon.

Le divorce n'est pas seulement un état, c'est, quand il se produit, une période d'intense transformation professionnelle, familiale et résidentielle qui révèle des modifications de statut, de logement, de ressources et donc une moins grande stabilité dans la définition du statut social de ces femmes, qui se retrouvera dans les modes de pédagogie familiale. Par exemple, Sylvia (n°9), fille d'artisans installés en Avignon, retour de la Réunion où elle avait suivi son mari, atterrit dans un loft au centre de Toulouse, qu'elle partage avec une amie ; elle recherche pour la première fois un emploi qu'elle trouve dans la représentation commerciale par téléphone, emploi précaire qui ne durera pas ¹.

La mobilité relative de notre échantillon en matière de logement, de résidence, de forme familiale, de mode de vie saisi à un moment de son histoire, contraste avec l'histoire longue des familles souches agricoles qui se répètent de génération en génération. La grande maison se transforme intérieurement au gré de la démographie familiale (Maïté G. et Monique B., n° 15 et 16)

3) L'éventail des classes moyennes :

Les familles enquêtées se dispersent sur l'éventail ouvert des classes moyennes saisies dans leur diversité d'inscription professionnelle et résidentielle. Professeurs de lycée, travailleurs sociaux, aide-soignante, petits commerçants, salarié agricole, coiffeur, ouvrier d'Etat, chirurgien-dentiste, clerc de notaire, représentant de commerce, chauffeur routier, comptable et secrétaires... On trouve encore dans la génération des parents de l'enfant un bon nombre de femmes inactives qui ont souvent fait par contre des études; le manque d'emploi local explique cette situation plus qu'une attitude opposée à l'activité, mentionnée explicitement deux fois seulement. Par contre les grands mères sont beaucoup plus souvent inactives ou sur la petite exploitation du couple.

La comparaison des deux structures socio-professionnelles, celle des enquêtés et celle de leurs parents, retrace bien la déformation générale du paysage social des trente dernières années (C. Thelot, 1982) : Passage de l'agriculture au salariat, du monde ouvrier au tertiaire ou aux professions intermédiaires ; croissance de la fréquence des diplômes, surtout chez les

¹ Comme l'a montré un entretien réalisé un an plus tard.

femmes : baisse de l'entreprise individuelle, et croissance de l'emploi à statut.

1. Les groupes sociaux échantillon par CSP

	Elle	Lui	Père d'elle	Père de lui	Mère d'elle	Mère de lui
1. Agriculteurs mineurs	1	4	13 1	14 1	14	11
2. Artisans commerçants	2	1	4	3	2	
3. Cadres supérieurs, professions libérales	3	11	10	8	2	1
4. Professions intermédiaires	11	9	2	4		1
5. Employés	9	4	2		3	
6. Ouvriers	1	8	7	5	3	1
8. Inactifs	13				15	25
D.P. SR		3	1	4	1	1
Total	40					

2. Taille des familles

1 enfant	6
2 enfants	23
3 enfants	9
4 enfants	-
famille SOS (4 à 6 enfants)	2
Total	40

3. Revenus des familles

6 à 8000 F	1 salaire 2 salaires	6
Autour de 10.000 F	1 salaire	2
	2 salaires	4
12000 F	2 salaires	5
13 à 15000 F	1 salaire	4
	2 salaires	2
Autour de 20.000 F	1 salaire	3
	2 salaires	7
+ de 20.000 F	1 salaire	1
	2 salaires	2
> 40.000 F	1 salaire	1
	2 salaires	2
DP		1
TOTAL		40

4. Homogamie géographique

Homogamie urbaine	9
Homogamie rurale même village	15
Homogamie même petite ville	3
Hétérogamie urbain/ruraux	8
Urbain/étranger	4
DP	1
TOTAL	40

Les urbains sont plus souvent d'origine urbaine directe tandis que les ruraux sont très souvent issus du même village ou d'un village voisin.

Ces mouvements généraux entraînent des déplacements dans l'espace social qui sont, soit de simples reconversions, soit porteurs d'ascension. C'est ce que nous étudierons plus loin. A ce stade de l'exposé, l'important est de savoir que les enquêtés ont des origines sociales assez diverses pour qu'elles recouvrent un bon ensemble de trajectoires possibles. Notons toutefois que les grands-parents de l'échantillon total sont souvent de petits agriculteurs et des mineurs (Carmaux).

Dans l'ensemble des enquêtés, maris et femmes sont tous allés à l'école (pas de niveau VI) contrairement à la génération précédente. Les couples

sont relativement homogènes quant au niveau de diplôme. Par contre, suivant en cela le mouvement général français, les niveaux de diplômes se sont accrus en une génération, et plus particulièrement pour les femmes. Les enquêtées sont toutes plus diplômées que leurs mères et généralement elles égalent ou dépassent leurs maris.

5. Niveaux de diplôme des parents et des grands parents

	Elle	Lui	Père d'elle	Père de lui	Mère d'elle	Mère de lui	Total
2ème,3ème cycles universitaires grandes écoles NS I et II	9	12	3	3	1	1	29
BTS,DUT,DEUGB ac, BEC, BEA NS III et IV	<u>16</u>	8	6	8	<u>4</u>	<u>2</u>	44
CEP-CAP ou rien NS V et VI	15	18	<u>30</u>	<u>25</u>	<u>29</u>	<u>31</u>	148
DP ou SR		2	1	4	6	6	19

6. Comparaison des niveaux de diplômes dans les couples des parents

Même niveau I et II	7
Même niveau III et IV	8
Même niveau V et VI	13
SR/DP	3
Epouses plus diplômées que leurs maris	6
Maris plus diplômés que leurs épouses	3
TOTAL	40

L'homogamie scolaire est donc très fréquente à cette génération pour près des 3/4 des familles observées. A noter encore la situation de majeure scolaire des épouses plus fréquente que leur situation de mineure scolaire qui était la dominante pour la génération précédente. On peut encore souligner que ces femmes plus diplômées que leurs maris ne convertissent

pas toujours cet avantage dans la "carrière" et que certaines ont même cessé ou renoncé à une activité professionnelle.

4) Toutes les combinaisons possibles de trajectoires ville - campagne :

Une vingtaine d'enquêtées habitent dans une grande ville ou sa banlieue (12 à Toulouse ; 4 à Marseille ; 4 à Paris). Neuf habitent à la campagne (Landes, campagne toulousaine, petits villages du Tarn, de l'Aveyron ou du Lot) ; onze dans des petites villes (Chateauroux, Aix, Albi, Avignon, Réalmont, Rodez, Marmande). Alors que beaucoup d'enquêtées habitent la ville, leurs mères sont majoritairement issues de la campagne. Leurs maris un peu moins. Ainsi notre échantillon présente-t-il toutes les combinaisons possibles de mobilités géographiques. Douze cas de double origine rurale se répartissent équitablement à l'arrivée entre la ville et la campagne (6 et 6). Sept cas d'origine mixte (femme rurale-homme citadin ou l'inverse) aboutissent en ville. Plusieurs cas, où les deux époux sont d'origine urbaine, et restent en ville.

On a ainsi 4 grands paquets d'égale importance dans notre échantillon: 1) les ruraux d'origine rurale 2) les urbains d'origine rurale 3) les urbains d'origine mixte 4) les urbains d'origine urbaine des 2 côtés. L'importance relative dans notre échantillon des trajectoires ville-campagne observées, ne doit pas masquer l'intérêt d'avoir également des familles issues de familles de mineurs des deux côtés ou des familles qui se maintiennent dans l'environnement familial du même petit village sur les deux générations. Toutes les trajectoires possibles sont représentées à l'exception du retour à la terre des citadins, cas anecdotique dans l'ensemble de la France, toutefois rencontré une fois, par un ancien employé des PTT, qui prend un élevage de chèvres en Haute Garonne, tandis que son épouse enseigne dans un LEP.

Bien que l'échantillon soit localisé sur certains points du territoire, l'échantillon issu de la première vague d'entretiens et constitué par les parents des enquêtés est, quant à lui, beaucoup plus dispersé sur le territoire français (et hors du territoire). Les enquêtés Parisiens et Marseillais sont peu originaires de leur ville. Les Toulousains ou les Landais le sont davantage. Les liens entre la métropole et son ancien empire colonial ont laissé des traces, certains enquêtés ont des parents venus du Cambodge, du Vietnam, ou plus proche, de la Réunion ou de la Martinique.

Comme on le verra plus loin, les plus mobiles géographiquement sont souvent aussi les plus mobiles socialement. Mais ceci est déjà du ressort de l'analyse.

5) du locatif encore mais presque tous accèdent à la propriété de leur logement, maison ou appartement.

Ainsi treize sont en accession dans du pavillonnaire, trois sont propriétaires d'une maison rurale, quatre d'une ferme et cinq d'une très belle et vaste maison dans des quartiers résidentiels.

Ceux qui sont en appartement sont pour dix d'entre eux, en locatif, tandis que quatre ont acheté leur appartement, il s'agit dans tous les cas de familles en milieu urbain.

7. Type de logement

Maison individuelle traditionnelle en accession	
urbaine	6
rurale	10
Pavillonnaire en accession	10
Appartement en accession	7
Appartement en location	6
Appartement de fonction	1
TOTAL	40

II.) DES INSTRUMENTS D'ENQUETE MULTIPLES, pour observer sous plusieurs angles et recueillir un matériau riche et diversifié.

Pour saisir les différentes formes sociales de socialisation familiale et des transmissions intergénérationnelles qu'elles véhiculent, nous avons construit plusieurs instruments d'investigation en majorité qualitatifs.

Tous ces instruments ont été élaborés durant la phase de la recherche qui s'attachait à repérer les pratiques pédagogiques mises en oeuvre pendant la séquence temporelle du matin. Elle a correspondu à la première vague d'entretiens et aux analyses sur les temps sociaux et leurs modalités

d'inculcation conduits par M. Haicault, et qui ont fourni la matière à plusieurs communications et articles durant cette période 88 - début 89.

Ils ont ensuite été systématisés, mais non transformés pour la vague d'entretiens de deuxième et troisième phases, qui insistaient davantage sur la collecte de données constitutives des modes de socialisation ; notamment, comme on le verra au chapitre III, les méthodes pédagogiques dominantes, le tiers-temps et la saisie supplémentaire des ressources du ménage en matière de ressources matérielles autres que monétaires et qui investissent l'espace domestique. On a fait figurer en annexe ces différents outils, remplis chaque fois par un cas particulier.

1) Un questionnaire biographique pour chaque conjoint et leurs ascendants sous 3 dimensions : professionnelle, résidentielle, et matrimoniale . Reprenant en cela les apports méthodologiques accumulés et expérimentés par nous, depuis les années 76 et qui ont donné toute leur fécondité, notamment dans les études déjà citées, des modes de vie ouvriers : "*La vie en deux*" et "*comment on fait sa vie*".

Ce questionnaire permet également de situer précisément le niveau scolaire des membres de la famille sur deux générations, sans avoir recours à la méthode du récit biographique, bien inutile pour toutes ces données factuelles.

Outre les niveaux scolaires qui, on le verra, ont joué un grand rôle dans l'approche de la mobilité familiale, les lieux précis où se sont déroulés les enfances, permettront quant à eux, de situer les familles sur des axes opposant rural/urbain et même d'apporter des précisions sur l'endogamie locale des conjoints, offrant à la mobilité spatiale du couple une tonalité plus nuancée. La mobilité des couples d'ouvriers de Renault-Dreux avait mis en relief la complexité de constitution d'une classe ouvrière dans des secteurs qui n'ont pas le poids d'histoire locale que la sidérurgie par exemple a eu dans le Nord. Le travail d'Olivier Schwartz récemment publié le montre avec force, comme l'ont prouvé avec finesse les films produits par Eliane Victor dans la série "les femmes aussi".

2) Des guides d'entretiens semi-directif pour aborder le récit de la séquence d'activités du matin :

récit de la mère

récit du père quand on peut le trouver au domicile

récit de l'enfant

Récit de la journée précédente, ou de celle la plus proche en insistant sur le détail des pratiques, l'ordre des activités, les moyens utilisés, les méthodes mises en oeuvre pour que les activités soient exécutées, les astuces des parents, les repères sensoriels que l'enfant développe pour s'orienter dans le temps et dans l'espace, le langage, les mots répétés chaque matin, l'organisation de l'espace, etc...

On a reproduit en annexe un schéma de guide pour les parents et pour l'enfant construit lors des premiers contacts de terrain et qui par la suite a été modifié dans le sens d'une meilleure systématisation. En effet poussés par la nécessité de la transmission de consignes, la problématique, et les instruments se sont développés et structurés, peut-être se sont-ils réduits, durcis quelque peu, limitant les ambitions initiales.

Il faut remarquer que l'approche du temps était beaucoup plus poussée lors des premiers entretiens. Maîtrise des repérages sociaux du temps, exploration de repérages sensibles, subjectifs ... Cette dimension de la recherche a été exposée dans les premières communications et articles (M, Haicault, 1988,1989) On la développera au chapitre III.

Par la suite on a su tirer des récits mêlés des parents et des enfants l'essentiel pour construire les modes familiaux de socialisation. Prenant toute la matière comme source d'information, et sans mettre les récits en confrontation, ce qui reviendrait à choisir une autre entrée.

3) Un plan d'observation de l'espace habité. Un plan de l'espace avec fonction des lieux, type d'occupation, et ordre de circulation dans ces espaces identifiés, au moyen de flèche. (Voir en annexe quelques exemples situés).

Cette observation de l'espace est doublée d'une observation dénotée des différentes ressources : mobilier, machines à communiquer (Schaeffer, Perriault), objets domestiques, décoration. Tout est porteur de sens, tout objet est classable en catégories de capital (Bourdieu). Nous reprendrons cette idée dans la partie centrée sur l'analyse des données et la construction des catégories d'analyse de contenu. Disons ici que la collecte de ces données

s'est avérée accessible aux étudiants qui en ont bien saisi la pertinence. Il faut ajouter qu'à chaque séance, un moment de confrontation des terrains apportait à tous la conviction de l'intérêt de ses observations. Dans certains cas, il y avait invitation à retourner au terrain, ce que les auteurs de la recherche ont fait bien des fois, elles aussi, auprès des familles de leur échantillon.

4) L'observation audio-visuelle

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.

Pour cette recherche, M. Haicault a réalisé 4 tournages avec comescope (dans ce type de démarche, elle travaille toujours seule, pour préserver un terrain d'enquête 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 capital. C'est leur matérialité inscrite dans les objets de l'espace-temps domestique qui s'est imposée dans les images. La "grammaire des objets" saisie par les photos d'intérieurs a été évoqué dans des recherches sur les modes de vie ouvriers, et l'organisation de l'espace domestique (Bonnin Ph,1989). Deuxièmement, **l'image a fait avancer la recherche vers une approche systémique** (Haicault, 1984), c'est à dire vers la construction et la compréhension d'un ensemble de dimensions reliées entre elles. On a, 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 syncrétiques 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, celui de la cohérence entre pratiques effectives et énoncés des valeurs éducatives, par exemple

La caméra sur le terrain :

Dans un article pour la Revue du Réseau National "Images et Sciences Sociales", Cahiers n° 3, 1991, M. Haicault a présenté quelques réflexions concernant l'introduction de la caméra sur le terrain de la recherche, en prenant largement pour exemple l'expérience liée à la recherche ici présentée puisqu'elle offrait la matière d'une analyse à chaud. On en reproduit ici quelques extraits. Il était question des libertés et des contraintes dans le choix des personnes filmées.

« Liberté de choisir, dans l'échantillon construit, n'importe quelle famille, pour peu qu'elle détienne certaines caractéristiques démographiques et sociologiques Liberté de varier les lieux à la mesure de mes déplacements et des modalités d'accès aux familles. Liberté surtout de me laisser guider par l'envie de tourner dans cette ville, cet appartement, cette famille. Envie de suivre ce petit garçon ou cette petite fille, depuis son réveil jusqu'à son arrivée à l'école. Le choix repose alors sur une impression difficile à rationaliser. Un ensemble d'indices de champ perceptif qui incitent à estimer que les conditions sont possibles, plutôt bonnes même, à condition de mettre toutes les chances de mon côté, d'y croire et d'opérer avec tranquillité. On comprend toutefois, que le choix ne dépende pas seulement de moi ou de ma bonne disposition. L'assentiment des personnes, comme l'accord des enfants, toujours requis, pèsent d'un grand poids dans les décisions finales. Ce sont ces facteurs là qui tranchent. " Oui, eh bien venez Lundi, mais si vous devez filmer depuis le moment du réveil, c'est peut-être plus simple que vous dormiez ici, il y a le divan". Il n'est plus question de renoncer, de se défilier, dans le jargon des réalisateurs " il faut aller au charbon". Cette liberté a donc son envers, plus contraignant.

Des contraintes naissent donc de la nécessité de privilégier le contraste, au détriment parfois des circonstances optima de tournage. Un accord obtenu trop vite peut réduire en effet le temps que je voulais consacrer à un repérage minimum : lieux, éclairage, possibilités d'évolution dans l'espace, obstacles majeurs, comme le bruit que notre oreille à toujours tellement tendance à gommer quand on n'est pas un professionnel du son ou que nos expériences trop irrégulières nous poussent à négliger. C'est pour demain, et on ne m'accordera que deux heures, la famille devant quitter les lieux

dans la matinée. Ou encore c'est impossible Samedi, mais Mardi, c'est possible. Aurai-je encore le camescope ? Fera-t-il suffisamment clair, ce jour-là pour filmer dès le réveil puisque je ne m'accorde aucune répétition, dans la mesure où je me suis proposée d'enregistrer un déroulement, le plus proche possible des situations quotidiennes.

Filmer des familles différentes, contrastées, demande de la souplesse, certes, s'adapter chaque fois à la nouveauté des circonstances, des espaces, intérieurs et extérieurs, des personnes. Ce principe peut entraîner une certaine déroute devant l'inattendu. Par exemple la présence de tiers non prévus dans l'accord: ainsi la fille aînée, lors du premier tournage, qui restait tout le temps dans le champ, mais que j'ai pu mobiliser et rendre quelque peu vivante, en lui demandant de tenir le micro, ce qui, par contre coup, aidera sa mère à gagner de l'assurance. Le téléphone est un autre tiers. Accaparant Marie, de Marseille, toute la soirée, il a créé comme des trous dans mon tournage, cependant cette circonstance m'a permis de "voir" comment Mathieu négociait cette présence-absence de sa mère en jouant sur les temps et les espaces de manière particulière, ce qui me fera parler plus loin de l'enfant synchrone.

Trois situations filmées durant l'année 1989.

Les trois situations qui servent ici de référence. s'appuient sur des interviews, à base de récits de pratiques, effectués et analysés avant l'introduction de la caméra.

La première famille choisie pour un tournage, est une famille d'agriculteurs du Toulousain. Leur ferme, tout à fait typique de la région, est en voie d'aménagements, comme si cela durait depuis longtemps et ne devait jamais finir. Autour, les champs, les serres, l'espace, mais également, les imposantes machines agricoles, que répare le père de François, et qui sont signes en elles mêmes de transmission (qui n'est jamais pour nous l'équivalent d'une reproduction mécanique, à l'identique). C'est ce petit garçon de 8 ans que je ne connaissais pas avant l'enquête que je suis venu filmer. Je sais grâce aux entretiens, que François s'intéresse beaucoup au travail de son père et qu'il l'aide, mais personne ne l'encourage à suivre son père, il veut, dit sa mère, devenir cuisinier et chacun pense que c'est un bien meilleur avenir. Toujours dehors, il ne se

passionne pas pour l'école. Le temps pour lui est plutôt délicieux, étiré. Seul, le moment où le voisin le prend en voiture pour l'emmenner à l'école à Montjoire, peut provoquer en lui quelque soucis à l'égard de l'heure. Je sais cela, et bien d'autres choses, qui ont déterminé mon choix pour tenter d'appréhender, par l'image, ce mode très cohérent de socialisation familiale. Je devine encore que tout restera en place et qu'on ne bougera rien pour ma venue: la remise en ordre de la maison par exemple, ou le passage de voisins, comportements, qui signent toujours l'effet caméra. Le plus difficile n'était-il pas de faire comprendre l'intérêt d'étudier le temps, son apprentissage silencieux, au quotidien, et pourtant tellement fondamental? Madame R. a bien expliqué comment elle s'y prenait pour enseigner le temps à ses enfants, en s'appuyant sur ce que nous appelons un "catalogue des ressources": proverbes, situations de références, savoirs-faire minuscules etc... ressources immédiatement accessibles, héritées des mères, dans lesquelles on puise en toute sécurité. Mais surtout elle a compris, en me parlant, que regarder les choses, apportait plus encore que ne le pouvait sa mémoire, quelque peu hésitante. De là probablement son accord.

Le second cas est une famille de jeunes Toulousains, appartenant aux classes moyennes. Elle, a fait un mariage hypergamique, moins par la profession de son compagnon, cadre dans une grande banque, que par l'origine sociale de celui ci, dernier fils d'une importante famille de chirurgiens, très connue dans la région. Cette famille m'intéresse encore, en ce qu'elle cherche à concilier des éléments d'éducation libérale, vision 68, avec un désir, non exprimé va sans dire, de se reclasser pour rattrapper les échelons perdus par le fort déclassement professionnel du mari. Pauline, rondelette et un peu sucrée, vit entourée de livres qu'elle dévore, en même temps que ses petits gâteaux. Elle a appris à lire" seule", vers 5 ans. Grâce à eux, je progresse dans l'audace du tournage, puisqu'ils m'acceptent dès 7 heures du matin, dans leur appartement ancien- rénové -moderne, du centre de la ville, avec mon chargement, que j'essaie de rendre aussi discret que possible. Pauline est d'accord pour que je la suive avec mon caméscope et que je la regarde s'éveiller, ou encore, que je l'accompagne, quand son père lui donnera son bain, comme chaque soir. A quelques km de là, François, ignore tout d'une telle relation de corps, intime, confortable, odorante, au dedans, lui, si souvent dehors . De son côté, Pauline ne sait pas le plaisir d'enfourcher un vélo quand bon vous semble, d'aller chez des copains, ailleurs, dans une autre ferme, sans se soucier de l'heure et du

temps, elle si souvent le nez dans un livre. Leurs différences, déjà inscrites dans tout ce que je vois et que je veux montrer, leur donnent peu de chance de jamais se côtoyer. Grâce au film et au montage, je pourrai les rapprocher, et par delà ces différences, les réintégrer dans une totalité signifiante; pour cela aussi la caméra sur le terrain est incomparable à toute autre mode de communication.

Le dernier cas que je veux évoquer a été choisi à Marseille. Un appartement sans mobilier, entièrement bleu, d'un bleu pâle, brillant et lisse comme toutes les surfaces et qui plonge directement sur le vieux port. De sa chambre, donnant sur la passerelle qui sert de rochelle, Mathieu voit en permanence les bateaux accostés dont on peut observer la vie à bord. Le mouvement et le bruit ne s'apaisent que tard dans la nuit. Cette fois, je vais dormir dans la place et suivre toute la vie de la soirée, puis l'éveil, tôt le matin, dans la pleine lumière déjà blanche. Dans l'espace de Mathieu, qui n'a pas refusé, je dormirai par terre, comme le font lui et sa mère qui occupe l'espace voisin. Les lieux parlent et à travers ces marquages symboliques s'expriment aussi les valeurs qui bien que contradictoires sous-tendent les pratiques, comme ici le respect de l'ordre lié au refus du traditionnel. Ce qui se dit là détermine mon envie d'introduire la caméra pour identifier, dévoiler et montrer quelque chose de la cohérence entre ces " intérieurs " et le mode familial de socialisation qui s'y développe. Signes et moyens se répondent. Ce qui semble, ici, essentiel et spécifique, outre l'espace, c'est bien le rapport au temps qu'il étaye. C'est là mon propos et ce que je vais tenter de filmer, puisque le temps, tel que je le construis, se manifeste toujours dans du visible et du concret: des lieux, des formes matérielles, des corps, des objets, bref, tout ce qui est au sens le plus étendu du représenté.»

L'éducation, la socialisation et les apprentissages qui leur sont attachés, sont transmis au quotidien à travers un ensemble d'activités domestiques. Cette prime éducation est certainement la part la plus invisible de la production domestique. Sa mise en évidence, comme son étude, sont d'autant plus délicates que ce travail éducatif est effectué au jour le jour, souvent par simple imitation (mimésis) qui semble en effet naturel et aller de soi.

5) Quelques remarques sur le rôle du contexte dans l'entretien semi-directif.

Partir des données fournies par les pratiques sociales nous amène à postuler un certain nombre de points à la fois théoriques et méthodologiques dont on peut rappeler ici les principaux :

- la double composante des pratiques : idéale et matérielle. Dans la pratique de recherches, cela revient à tenter de saisir l'idéal(des représentations, de l'imaginaire, des valeurs) dans le matériel (le logement, des objets, du mobilier, des gestes localisés dans l'espace et le temps..) et réciproquement les données matérielles portent en elles de l'idéal, un geste est porteur de croyances, de valeurs. Nous voulons par là souligner que nos approches n'opposent pas pratiques et représentations, au niveau de la collecte des données et de la construction des guides, pas plus que pour l'élaboration des catégories d'analyse de contenu.

- les pratiques ont toujours une autre double dimension : leurs composantes spatiale et temporelle. Elles sont inscrites dans un environnement, elles ont un aspect tangible, manifeste. On évite autant que possible de saisir des discours sur quelque chose, mais au contraire de partir toujours d'une situation concrète, actuelle, inscrite dans un espace, un environnement.

- enfin, on réaffirme (avec d'autres) que le social est aussi dans de l'individuel. Il ne surgit pas de la somme d'unités individuelles. Toute histoire personnelle est entièrement sociale. A nous, dans l'entretien d'en être pénétré pour une meilleure conduite en finesse. Par exemple en utilisant les relances sur des correspondances entre évènements afin de mieux construire les déterminations sociales pour éviter le recours aux motivations.

Le Groupement de recherches sur la famille, (G.d.R.Familles) et l'I.N.E.D, ont organisé en Juin 90 un séminaire sur l'entretien semi-directif. Nous avons proposé quelques remarques sur la place et le rôle joué par le contexte dans la situation d'entretien qui sont en partie repris ici.

Remarquons tout d'abord que ce thème est peu présent dans les différents manuels et insuffisamment systématisé. Pourtant, il pourrait bien y avoir des régularités à observer.

On peut distinguer 3 fonctions de l'environnement dans l'entretien:

- en tant que lieu symbolique il interfère sur la production de la mémoire, et les ressorts de sa mobilisation.
- en tant que lieu où s'exercent les rapports sociaux entre sexes et entre générations, il conditionne la prise de parole.
- en tant que lieu composé d'objets, de matériaux divers, d'une matérialité physique, comme autant de signifiants renvoyant à des signifiés que nous sommes invités à décrypter.

L'environnement est un système de signes, marqueurs de pratiques et de valeurs, une source d'informations non verbales à ne pas négliger.

Reprenons ces trois points avec des exemples.

L'emprise des cadres sociaux sur la production des discours et la mobilisation de la mémoire.

Nous sommes dans une situation de communication. Le message est élaboré dans la relation interactive entre l'émetteur et le récepteur, mais dans un contexte chargé symboliquement par le poids des rapports sociaux inscrits dans les lieux. Les cadres sociaux de la mémoire stimulent la mobilisation de la mémoire et sa production toujours sélective, même au présent.

Ainsi on comprend mieux pourquoi on a tenu à interroger les enfants dans leur chambre. Les récits qu'ils donnent de leurs activités durant la séquence matinale "du réveil à la cloche" ne sont pas les mêmes s'ils sont dans une autre pièce. Le lieu influe sur la qualité de la relation tant côté émetteur, que côté récepteur. Dans sa chambre l'enfant est plus à l'aise et davantage en situation concrète ; encore faut-il qu'il accepte l'entretien dans son propre lieu.

Les rapports sociaux à l'oeuvre dans la prise de parole.

Il n'est pas nécessaire d'insister beaucoup sur ce fait, attesté par tous ceux qui ont eu à l'observer: les femmes et les hommes d'un couple ne

parlent pas de la même manière, ensemble ou séparément. On sait que les épouses interrogées sur leurs propres pratiques, en présence de leur époux, se taisent, elles font comme si elles n'avaient rien à dire. Combien de fois avons-nous été étonnées de leur silence, alors même qu'au cours de la prise de contact antérieure, elles s'étaient montées vives et loquaces. Elles disent autre chose que le mari, surtout s'il s'agit de la mémoire conjugale comme l'a montré de Singly, on est ensemble mais on ne vit pas la même vie.

C'est quasiment une erreur méthodologique que de l'ignorer et de continuer de conduire des entretiens sans tenir compte de cette règle sociologique. Mais les hommes disent-ils les mêmes choses et avec autant d'aisance s'ils sont seuls ou en présence de leur épouse ou même d'un enfant? Comment contrôler de tels effets dont on connaît bien mal toutes les dimensions?

Quand on étudie des familles, il faut tenir compte des rapports sociaux qui agissent dans la situation d'entretien et par conséquent il faudrait faire trois interviews : celle de la femme séparément et de l'homme séparément et celle du couple ensemble.

Les rapports de générations jouent également dans la situation d'entretien. Pour la recherche actuellement, on a cherché à obtenir de leurs enfants, un récit de pratiques. Leur demandant de parler de ce qu'ils font chaque jour et comment se passe la séquence du matin. Les situations sont très variées. Certains ont pleuré et se sont réfugiés auprès de leur mère, d'autres vous emmènent dans leur chambre, parlent librement en montrant leurs jouets, leurs objets (réveil, montres) d'autres en rajoutent, comme cette petite fille que j'ai filmée et qui prend un ton très didactique, renversant les termes du rapport: elle explique et je suis l'élève. Cet autre encore, planté au milieu de la salle commune (je n'ai pas osé insister pour l'emmener dans sa chambre) parle au magnétophone et regarde sa mère et son père comme pour guetter leur assentiment. La mère ravaude au coin de la table et le père accoudé depuis l'extérieur sur le bord de la fenêtre, est muet et quasiment figé par l'insolite de la situation. Curieusement il acceptera beaucoup mieux la caméra dans quelques jours. Les étudiants ont rencontré d'autres situations: la mère qui demande à écouter ce qu'a dit l'enfant, le père qui intervient et corrige la parole du fils. Plus tard dans le travail d'analyse toutes ces informations prendront sens quand on tentera

de cerner dans les pratiques et non dans des déclarations, la méthode pédagogique dominante.

Les lieux dans leur matérialité parlent les usages, les pratiques, les moyens et les ressources de l'environnement. L'entretien prend tout son sens par l'observation qu'il offre, comme son double.

Dans les lieux les objets parlent les pratiques, ils sont chargés d'informations concernant les éléments matériels du cadre de vie. Ceci est important quand on étudie par exemple des modes de vie, des espaces-temps, des modes de consommation et d'installation des familles dans les différents habitats etc. La matérialité des lieux est comme un discours tenu par les objets. L'observation dénotée qui suit l'entretien se présente comme une technique additive de l'entretien, elle l'accompagne le conforte et le renforce, en quelque sorte, elle est son envers.

Qu'apporte l'observation de l'espace domestique ?

L'espace domestique comme lieu des pratiques, est aussi celui d'une mise en scène des objets du milieu de vie. Il donne à voir matériellement des indicateurs de capital varié, facilement observables. Ces différents objets concrets jouent le rôle de moyens disponibles et utiles à la socialisation et donc de ressources dans les différents systèmes de socialisation dégagés (cf; IV,3). Ainsi disques, bibliothèques journeaux et revues sont-ils des indicateurs matériels du capital culturel ; les salons, les bouquets de fleurs coupées, la vaisselle de réception, couramment utilisée comme autant d'indicateurs de capital social ; la "maison", le jardin, les garages de voitures ou encore la richesse du mobilier et du décor comme de bons indicateurs du capital économique. Tous ces signes matériels peuvent être filmés et organisés pour être montrés, c'est là le propre du travail de montage ; il a pour objet la construction du sens que l'on veut donner aux images.

III.) LA CONSTRUCTION DES CATEGORIES D'ANALYSE DE CONTENU

1) Des règles pour construire nos outils d'analyse

En présence d'un matériau riche et complexe, il va falloir à cette phase de la recherche, l'interroger dans sa totalité, avec des questions

appropriées. Faut-il rappeler que les catégories de l'interrogation ne sont pas données une fois pour toutes, comme c'est le cas des tests statistiques qu'on applique aux données quantitatives. Ici il faut **construire les outils** qui vont être appliqués au matériau. Deux règles :

1/ partir de l'ensemble des données plutôt que de celles qui paraissent les plus fécondes, a priori. On s'appuie sur le postulat que tout énoncé est polysémique ; il peut donc contribuer à répondre pour partie à plusieurs questions différentes.

2/ chercher à systématiser l'analyse et à élaborer progressivement des catégories déjà synthétiques et signifiantes.

Un principe est ici constamment à l'oeuvre. Les aller et retour entre le matériau dans sa diversité et la problématique. Comme pour la construction du guide (cf. plus haut) les grilles d'analyse et leurs catégories se veulent organiquement liées à la problématique et à la nature du matériau.

Le questionnement ici ne vient pas des énoncés, ce en quoi il serait totalement inductif ; ni des hypothèses, ce qui le rendrait totalement déductif ; mais plutôt des questions complexes (relationnelles) qui organisent la problématique. Reformulons ici encore la démarche. Rendre intelligible la socialisation diffuse, effectuée au sein du milieu familial, se donner les moyens de repérer des régularités dans les pratiques concrètes et tout à la fois ce qui les distingue les unes des autres.

2) Les catégories d'analyse pour saisir des relations

La construction des catégories s'est ici appuyée au fur et à mesure du travail d'analyse sur l'idée que ce qui est saisissable c'est principalement un rapport des membres de la famille, à des ressources, à des moyens et des valeurs institutionnalisées par l'école (les fameux temps sociaux de notre première phase de recherche), à des transmissions éducatives (comme autant de manières de faire et de penser plus ou moins explicites). Rapport appréhendé, en outre, à partir des pratiques et non des intentions des acteurs. Prenons quelques exemples :

Les ressources dites adjacentes, c'est-à-dire non immédiatement de nature scolaire, comme par exemple la télévision ou les grands parents. Ces dimensions non prévues à l'origine sont apparues très vite comme des éléments très importants du mode familial de socialisation. Il s'agit de les traiter afin de comparer une famille à une autre, sachant que la mesure ici nous intéresse moins que le mode d'intégration de ces ressources dans la totalité du système familial de socialisation, c'est-à-dire comme une pièce signifiante de ce système complexe ?

La télévision est alors conçue comme une ressource potentielle. Plutôt que renvoyée à occuper principalement des fonctions : nourricière, gardienne, punitive, gratifiante ce qui a été tout d'abord repéré et dont on reparlera, elle est en définitive et en vue de la synthèse, traitée comme un espace-temps au travers duquel se révèle des contenus de socialisation familiale. Nous avons retenu pour finir le codage suivant:

- il n'y a pas de télé (c'est rare mais cela arrive)
- elle est ambiance, c'est-à-dire qu'elle est souvent allumée et sans choix concerté de programme (les 35 h de télé des enfants américains et bientôt des enfants français)
- elle est réglementée pour l'enfant, à certaines heures régulières
- elle est allumée pour des programmes choisis et discutés entre parents et enfants, donc susceptible de variation.

La question de la transmission, elle aussi nous a longuement retenues. C'est autour d'elle que B. Boffety tisse ses portraits de famille (cf. chapitre V). Cependant cette question a du être réduite à une valeur, systématisable d'un entretien à l'autre dans l'optique de construire des systèmes rigoureusement comparables, faute de quoi nous ne serions jamais parvenues à élaborer des modes de socialisation relativement cohérents. Notons que c'est la limite et même le danger des approches ethnographiques pour lesquelles chaque famille est un cas. Pour nous, le traitement du qualitatif devrait parvenir à dépasser les études de cas. C'est une question importante dans nos disciplines qui opposent encore, à tort, des positions volontiers partisans.

En nous appuyant sur les entretiens de première phase qui creusaient la question de la transmission on a fini par coder la qualité du rapport que les mères entretiennent à l'égard de leurs propres "héritages

immatériels". Ce qui a donné le classement suivant pour la transmission des héritages symboliques :

- reproductif, sans réflexion sur les pratiques et les valeurs héritées et dont on se sert dans la continuité,
- reproductif, mais avec un jugement approbatif, "*c'est bien comme ils faisaient*",
- réfléchi et critique par rapport aux héritages symboliques, quelque soit le sens de la critique et des options.

Ces choix s'appuient également sur les travaux d'Alice Miller concernant notamment la pédagogie familiale sous l'angle à la fois de la psychanalyse et de l'Histoire Sociale. La transmission des traitements exercés au sein des familles prend alors une autre dimension, moins micro sociale parce que débouchant sur des acteurs parentaux à la fois produits de la génération qui les précède et "producteurs" de la génération qui les suit. C'est cette relation intergénérationnelle qui a été retenue dans ce codage.

Donnons encore à la dimension **méthode pédagogique** une place dans ce bref exposé présentant la construction des catégories d'analyse.

Cette fois encore tous les matériaux de première phase y compris les observations audiovisuelles ont été de grande utilité pour élaborer cette dimension cardinale. En partant de l'idée que si l'école instruit, la famille, elle éduque, il s'avère insuffisant de s'en tenir à des "buts" et à des "objectifs" pour appréhender cette pédagogie diffuse, pratiquée au jour le jour et qui bien souvent est en contradiction avec les finalités énoncées par les parents.

Notre démarche ne propose pas aux interviewés de se situer dans un éventail de réponses face à une situation donnée, mais elle tente de se rapprocher le plus possible de ce qui se passe concrètement dans les relations pédagogiques, puisque ce qui se transmet c'est davantage du corps que des intentions (cf. Psychanalyse et Sciences Sociales, 1989).

Deux exemples pour montrer la démarche :

1/ Une méthode maieutique en actes concernant les parents de Pauline. Celle-ci cherche dans le dictionnaire le mot "comportement" qui était dans le texte de sa lecture. Elle lit tout haut la définition du dictionnaire, son père et elle sont à table attendant l'entrée (chacun à participé au dressage des couverts, soit dit en passant). Pauline gesticule, quitte la table, son père aussitôt intègre dans la situation toute spontanée une application du mot comportement en disant fermement à Pauline ("*Pauline, je n'aime guère ton comportement, retourne t'asseoir...*") et Pauline avec insolence et ironie répète : "*moi non plus je n'aime pas ton comportement*". Elle se rassoit, elle a compris.

2/ Une bonne volonté pédagogique, peu efficace.

Venue compléter un bon entretien effectué auparavant par un étudiant, à propos du tiers-temps qui, à l'époque laissait de côté les grands parents comme ressource du système, je me trouve dans la situation suivante : accompagner la mère pour aller chercher Jean François à l'école. On est dans la périphérie de Toulouse, devant une belle école toute neuve, on attend dans la voiture. L'enfant apparaît, en larmes, derrière la vitre, la mère est désolée et un peu anxieuse. Que s'est-il passé ? J'ai raté la "dictée" dit J. François en tendant son cahier. Elle parcourt la page, il y a beaucoup de fautes, mais de natures très différentes. Je regarde discrètement et me tais. Des fautes de verbe, d'accord, d'orthographe de base prouvant que le sens du verbe n'a pas été identifié, fautes qui voisinent avec des oublis de majuscule en début de phrase. La mère ne repère pas les différences et ne peut, par conséquent, faire un travail d'assistance efficace, elle lui dit "*tu sais bien que la maîtresse aime les majuscules*". L'enfant acquiesce, il cesse de pleurer, elle s'attarde encore sur un détail et laisse passer l'essentiel, qui par un petit coup de pouce efficace remettrait J. François à flot. Pour conclure elle redémarre en disant "*ça sera mieux la semaine prochaine*".

Face à un questionnaire, cette mère aurait répondu qu'"*elle aide l'enfant pour ses devoirs à domicile*". Mais on passerait à côté de la nature de l'aide, précision pertinente car elle différencie vraiment les milieux. Une aide minuscule mais efficace et bien appliquée, immédiatement applicable ; elle s'appuie sur les capacités des mères à discerner l'essentiel au sein du

savoir scolaire: une véritable qualification culturelle et sociale. Si nous parlons des mères, c'est que bien évidemment ce sont elles qui le plus souvent font ce travail de répétitrice, d'auxiliaire de l'école. On sait que les pères, quand ils interviennent, le font plus tard et bien peu aux âges de l'école primaire où s'installe pourtant le processus. La récente et très belle recherche conduite par Jean Kellerhals et à laquelle nous faisons souvent allusion dans ce rapport car elle sort au moment même où nous rédigeons, montre bien que c'est seulement en matière de régulation normative (remarques de comportement, refus de sortie, explication des principes, imposition d'une punition...) qu'interviennent les pères. "L'intervention normative de l'homme est forte" conclut cet auteur.

Notre propos vise à saisir la genèse du processus, comment des éléments de marginalisation se mettent en place, des manques s'installent. Il est bien évident que le fameux redoublement en CM2 qui va exclure les enfants des formations reproductives des élites sociales, n'est que le symptôme d'un phénomène qui s'est initialisé plus tôt, beaucoup plus tôt, qui se manifeste là où nous avons tenté de l'observer, c'est-à-dire durant la première année de cours préparatoire. Les revenus, la position professionnelle ne jouent que parce qu'ils sont souvent corrélés à un facteur plus fondamental et autrement difficile à cerner et à mesurer : l'assistance pédagogique des parents requise clandestinement par l'école. C'est cela, pour nous, le poids des premières expériences, le poids des héritages qui ne se donne à voir que par observation quasi participante et en ayant chaussé de bonnes lunettes. Comment faire comprendre qu'en dégagant les méthodes pédagogiques à partir des pratiques des parents, nous n'avons pas voulu (une fois de plus) pondérer par l'enquête, des "systèmes éducatifs" pré-construits mais plutôt cerner la nature des expériences dans lesquelles les enfants sont pris et qui les façonnent bien au delà de leurs résultats scolaires.

Reprenons l'exemple de la dimension pratique pédagogique, pour spécifier les 3 moments de l'analyse qui seront généralisés à toutes les variables.

3/ Une analyse en trois temps

Au cours des entretiens et des observations des relations spontanées parents-enfants se déroulant sous nos yeux, une manière de faire, de traiter

l'enfant, de l'enseigner à être et à penser s'est ainsi révélée. L'héritage du quotidien, point de départ de la recherche, c'étaient tous ces héritages immatériels, symboliques : langage, mini-savoirs, manières d'être traité et d'être enseigné, d'apprendre, modes d'être face à l'inconnu et au connu (le temps informe évoqué plus haut).

Nous sommes donc parties de ce qui se passe, en situation et dans les discours des mères et des enfants portant sur des situations variées. On a classé, rangé, mis en ordre, après coup. Répétons-le, ceci afin de saisir des mécanismes.

L'opération se déroule en trois temps :

1/ Lecture de l'ensemble du protocole d'entretien décrypté ou réécoute de la bande son.

2/ repérage des séquences relevant directement ou indirectement de pratiques pédagogiques.

3/ analyse de ces énoncés et codage de la pratique saillante.

Le travail est effectué, le plus souvent, de manière collective, soit les chercheurs ensemble, soit les étudiants regroupés avec l'enseignant. On utilise ici "la technique des juges" qui permet de "contrôler" en les rendant constants d'une certaine manière, nos estimations et nos mises en classes.

CHAPITRE III

PREMIERS RESULTATS ANALYTIQUES

Application de la méthode aux variables de la recherche :

- 1- la pédagogie familiale
- 2- la qualité des échanges corporels et langagiers
- 3- les moyens disponibles à la socialisation dans l'habitat
- 4- les activités para scolaires
- 5- les valeurs de référence explicites
- 6- la transmission inter générationnelle
- 7- la séquence du matin qui donnera lieu à une analyse plus détaillée.

1) LA METHODE PEDAGOGIQUE FAMILIALE.

On reprend avec deux exemples l'application de la méthode proposée avant d'en présenter les résultats à plat. Avec Geneviève de Marseille au cours d'un deuxième entretien très centré sur l'apprentissage des temps sociaux ; la séquence du matin et les manières de socialiser l'enfant, permettent de relever les énoncés suivants, comme porteurs de sens en vue de dégager un type de pratiques pédagogiques. *"Je pense qu'ils ont déjà la répétition des choses, ce qui crée les habitudes, mais ils n'ont pas la notion de ce que ça déclenche sur le temps futur, le fait -bon, exemple- de se laver les dents c'est très dur ça de faire rentrer parce qu'ils n'imaginent pas que ce petit moment de deux minutes puisse avoir de grandes conséquences"...*

"Il y a une émission qui passe mais on ne la regarde pas régulièrement, où ils parlent du corps, des microbes, tout ça avec des petits dessins, alors il avait vu toute cette armée de globules, enfin de microbes avec leur marteau-piqueur qui attaquait les dents, la ruée des autres, bon, ça l'a marqué alors du coup après oui il a voulu se laver les dents. Que ça c'est quelque chose qu'on peut structurer à mesure qu'on avance, qu'on se fait ses expériences, répétées ..."

Comment classer cette manière de procéder ? Il faut la confronter à une situation concrète, elle se présente au cours de l'entretien.

"Michael tu n'as pas bu ton lait, Michael tu n'as pas bu ton lait".

"Je ne le bois pas".

"A non ça je ne suis pas d'accord, je t'ai pas obligé à le prendre alors tu viens vite le prendre, c'est toi qui me l'a demandé, viens vite, allez dépêche toi".

Plus tard encore elle expliquera pourquoi il ne faut pas jouer avec les magnétophones dehors, à cause du sable qui entre dans les cassettes et que

"très vite il sera abîmé".

Toutes ces informations et d'autres encore nous amènent à penser que la méthode saillante s'appuie sur la croyance en la force de la répétition, mais également sur l'exemple. Même si la mère cherche à mettre l'enfant face à ses actes et à leurs conséquences, cette pratique n'est pas dominante, pas plus que la menace, "je vais me fâcher si..." qu'elle dira à la fin du bol de lait.

Après discussion on classera tous ces éléments de pratique pédagogique dans une catégorie que nous sommes en train de retenir et qui se réfère bien évidemment à d'autres travaux existant sur l'éducation. Cette catégorie sera décrite ainsi dans le plan de codage final qui doit servir à l'orthogonalisation des dimensions, point qui sera abordé plus loin.

A - Présentation des 5 méthodes de pédagogie familiale :

La méthode par répétition, elle est peu autoritaire. On se réfère explicitement ou non à un modèle, à un exemple. C'est "petit à petit" que l'enfant est façonné, marqué, pédagogisé, enseigné. Moins un contenu de savoir, qu'une modélisation, tant du corps que de l'esprit. C'est le propre de l'éducation aristocratique par les manières qui distinguent, identifient et classent les nous et les autres. Mais c'est dans d'autres groupes sociaux l'imprégnation d'une "culture familiale", ses manières de faire, de manger, bref d'être, qui sont toujours volontiers excluantes, rigides. Les cultures artisanales, les cultures des mères qui ne supportent pas d'autres manières de prendre les choses, d'autres méthodes domestiques, quand elles se

veulent les prêtresses du savoir domestique érigé en dogme. Ce sont aussi les pratiques des éducations morales, religieuses qui se passent d'explication tant leurs normes sont les seules bonnes. Nous les avons rencontrées dans plusieurs milieux, protestants, témoins de Jéhova....

La méthode dite 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, qui renforce le JE et le MOI. Bien entendu, nous ne l'avons pas rencontrée dans tous ces déploiements. Elle exige un autre temps social. On la rencontre chez les Inuits, les Esquimaux qui enseignent à la fois par mimésis et maïeutique. Elle pousse à la croissance et à la critique. Quelques exemples concrets pour illustrer cette méthode :

Nous sommes à Aix-en-Provence, chez Elizabeth, une allemande de milieu universitaire des deux côtés, qui va expliquer et prendre conscience en même temps durant l'entretien, combien le féminisme l'a aidée à changer de pratiques de l'ainé au second de ses garçons. Toutefois, elle était déjà, souligne-t-elle dans la recherche (avec son mari) d'une éducation fondée sur l'autonomie et la non dépendance des enfants.

Elle dit à Thomas : *"tu as 10 mn pour faire cela"* et se tournant vers moi, m'explique qu'elle peut le dire 2 ou 3 fois, et puis c'est tout ; ensuite elle le laisse faire jusqu'à la conséquence de ses actes. Par exemple être en retard à l'école. C'est arrivé quelquefois en Allemagne, la sanction ? *"C'est les autres enfants qui l'ont donnée, en le refoulant, il a eu honte "*. Elle ne compense pas au dernier moment comme font les mères enclines à la substitution. *"Je tiens bon!"*, de même durant l'entretien, le téléphone peut sonner, elle ne bouge pas (on est sur la terrasse, à boire le café au soleil). Elle dit avec un geste de la main *"on rappellera"*, mais c'est davantage pour moi qui manifeste probablement un peu d'étonnement.

La mère nous explique encore que cette méthode exige du temps, de la patience mais qu'elle libère l'enfant et elle-même par voie de conséquence, car une fois acquis les mécanismes, le contrôle n'est même plus nécessaire. Cette méthode est rare dans la pédagogie française, c'est pourquoi nous

l'avons mise en relief quand elle apparaît dans une famille, même si sa présence n'est pas exhaustive.

la méthode didactique. Elle domine tous les entretiens, est présente dans tous les systèmes de formation, c'est la méthode de socialisation scolaire par excellence. 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* ".

On a complété ces classements par deux autres méthodes présentes dans les entretiens et plus classiques encore .

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 démunie 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 taylorisées et peu ouvertes, qui seront développées plus loin.

Enfin 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".

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.

B - Analyses et premiers résultats

Tableau II. 1

La méthode pédagogique saillante dans la pédagogie familiale.

Résultats d'ensemble :

TYPE DE METHODE	FAMILLES
par répétition et imitation	3 - 8 - 16 -21- 27-33-35-43 T=8
maïeutique, la politique de l'expérience (rarement pure)	1 - 6 - 7 - 11-15 - 18 - 23 T=7
didactique : le modèle scolaire	2 - 4 - 5 - 13 - 17 - 19 - 25-30-31--37- 40-41-42 T=13
impérative, plus autoritaire peu explicative	9 - 12 - 14 - 20-36-38 T=6
substitutive	10 - 26 - 28-34-39-44 T= 6

pour l'identification des familles, se reporter au tableau de présentation détaillée, en annexe.

Reprenons dans le détail, les énoncés et les pratiques par types de pédagogie, sur les deux premières séries d'entretiens.

1) La méthode par répétition et imitation, plus ou moins intentionnelle.

Les familles 3-8-16-21-27-33-35-43

N° 3 "Je leur apprend par essai et petit à petit. Le gaz, par exemple, par l'expérience et la répétition. La force du contexte éducatif quoi !"

N°8 La mère ne transmet pas de savoirs, ni le père, tout se fait par mimésis, comme ce qu'ils ont connu.

N° 16 Il n'y a pas de projet pédagogique, les savoirs se transmettent par la proximité des corps parce qu'il y a encore des savoirs à transmettre, la terre, le jardin, la cuisine, des manières : maintenir la maison ouverte à la solidarité du voisinage. Il apprend là des choses qui ne sont plus d'aucune utilité en classe, par contre ni la mère ni le père ne l'aident dans son travail scolaire.

Cependant, Jean François a acquis l'autonomie pour se préparer à manger.

N° 21. Le père ne montre rien mais l'enfant apprend peu à peu parce que sa mère le fait, alors il fait pareil.

N° 27 Elle regarde et initie et programme petit à petit , les parents ne freinent pas trop "mais on est responsable quand même" dit la mère.

2) La méthode maïeutique :

Elle n'est jamais seule mais liée avec la didactique, cependant nous l'avons faite ressortir quand elle est bien présente.

Les familles: 1-6-7-11-15-18-23-

N° 1 Laisser l'enfant devant la conséquence de ses actes, (voir plus haut Elizabeth)

- N° 6 Elle utilise la méthode de Montessori pour aider une de ses filles à rattraper son retard mais "*je les rythme*", dit-elle, cependant Solvan est capable de faire lui-même des expériences.
- N° 7 "*Si tu te dépêches, tu auras le temps de lire*". La mère explique beaucoup les méthodes, faire lentement une chose (entre maïeutique et didactique). La mère incite à l'éveil sensoriel, à l'expérience personnelle, à tester, à expérimenter.
- N° 11 Une éducation fondée sur la confiance dans l'enfant. Il peut le faire, elle l'aide à trouver (cf le film) une présence très forte de la mère (parents séparés).
- N° 23. Evolution de la substitution à la maïeutique d'un enfant à l'autre. On le laisse libre de faire ses choix et d'expérimenter ; ainsi pour le sport, ainsi pour prendre son bain, ainsi pour ses goûts alimentaires et ses vêtements.

3) *La méthode didactique.*

La plus fréquente et toujours présente dans les autres, même avec la méthode impérative.

Les familles : 2-4-5(11)-13-17-19-25-30-31-(33)-37-40-41-42

- N° 2 Elle explique le pourquoi d'une interdiction, d'un conseil, elle négocie les espaces et les temps de chacun, elle montre et ils intègrent. Il y a toujours une valeur morale dans ses justifications et ses arguments. La liberté de chacun, le bien collectif, le gain de temps avec la bonne méthode (car il n'y en a qu'une !)
- N° 4 Expliquer et montrer, elle leur laisse la clé et les laisse seuls le mercredi matin (devant la télé) elle passe du temps avec eux, leur lit des histoires au lit, elle veut transmettre des méthodes, l'ordre des choses.

N° 5 "*L'apprentissage est une démonstration*", elle contrôle les choses à transmettre, la méthode, arriver à convaincre l'enfant, "*lui démontrer que nous avons raison. Elle se range à notre explication*".

N° 13. "*Il nous voit avec des dossiers, des livres, il a intégré le travail écrit de lui-même, mais on lui consacre du temps mon mari et moi, quitte à prendre du temps sur son sommeil pour avoir du temps libre avec lui et surtout s'occuper de son travail, lui expliquer comment faire*".

N° 27 Didactique et par répétition

N°30 La mère laisse Angélique seule pour acquérir de l'autonomie. Le père lui est très didactique.

N° 31 Pour apprendre à lire l'heure, "*un enfant peureux qui voulait connaître les choses à l'avance, être préparé.*"

4) La méthode impérative.

Cette méthode est rarement seule, elle est plutôt le fait des pères, sans être pour autant violente, on se réfugie dans le verbal par manque de savoir faire. Les mères y sont souvent à la fois comme des conseillères impératives " fais comme ça".

Les familles : 9, 12, 14, 20,36,38

N° 9 On est en face d'une éducation flottante car la mère vient de se séparer et fait une dégringolade sociale importante. Elle se réfugie dans une certaine exigence, une certaine autorité, car elle assume les deux rôles pour la première fois et ne sait pas gérer cette double charge éducative. Elle essaie d'inculquer des règles, le respect de la loi "il faut faire ceci". Elle refuse la familiarité, et donne pas mal d'ordres durant la séquence du matin à laquelle j'ai pu assister car elle m'avait proposé de dormir dans le salon.

N° 12 Méthode substitutive et autoritaire. La mère intervient à la place de l'enfant, le père lui, a tendance à commander mais ne fait rien de lui même, il se contente de dire : "allez dépêche-toi". La mère voudrait

expliquer, avoir du temps, mais finit souvent soit par commander soit par faire à la place pour aller plus vite. Par exemple, elle éteint la lumière le soir quand l'enfant n'obéit pas ou elle coupe l'eau de la douche s'il traîne à se laver. Elle ne sait pas expliquer, soit elle ordonne, soit elle laisse faire.

5) La méthode substitutive

Elle est très fréquente chez les mères qui font à la place de l'enfant toujours pour gagner du temps et parfois pour ne pas s'énerver. Elle est souvent exclusive.

Les familles : 10, (21), 26, 28,34-(36)-(38)-39-(43)-44

N° 10 La mère fait souvent à la place de Mélanie durant la séquence du matin, l'habille, lui prépare le déjeuner, range sa chambre. Elle craint de la laisser aller seule à l'école, cependant très proche. Elle se dit mère poule. Toutefois, elle voudrait montrer, expliquer, mais n'en a pas les moyens culturels, ni les réflexes pédagogiques, sa belle mère souvent présente la pousse encore vers plus de substitution.

N° 12 (on l'a vu plus haut).

N° 21 La mère l'accompagne presque dans les toilettes anxieuse au cours de l'entretien, elle épluche les mandarines de l'enfant. Elle régente pour gagner du temps, et n'apporte aucun soutien scolaire.

N° 26 Elle fait à la place pour gagner du temps

N° 28 Le père est "totalement absent de la scène" dit la mère mais quand il est là il commande, tandis qu'elle se réfugie dans le faire-à-la-place pour avoir la paix.

C- Quelques remarques sur la pratique pédagogique, en guise de conclusion.

Ces classements révèlent par ailleurs leur lien étroit au niveau scolaire des mères. Ceci est désormais attesté dans beaucoup de travaux, notamment

ceux de F de Singly. L'apport de la recherche tient ici à montrer comment ça se passe concrètement dans l'exercice du travail domestique, lui même enclavé dans la division sexuelle du travail, sur le plan général des activités marchandes et non marchandes. L'enfant se donne ici à voir comme livré pieds et poings liés aux savoir faire des mères, à leur bonne volonté, à leur ignorance aussi. En outre l'inscription très parcellisée ou en pointillée des pères demeure extérieure à l'organisation de l'ensemble.

Les méthodes maïeutiques coûteuses en temps et en attention auprès de l'enfant, également respectueuses de la temporalité propre de l'enfant, développent un individu plus libre, moins sous le regard de la mère; on ne trouve pas d'enfants uniques dans ces familles et aucune mère n'y est inactive, au contraire elles sont actives, cultivées, et sans pour autant disposer de beaucoup de revenus.

L'idée de méthode revient dans les énoncés et les pratiques langagières des mères didactiques. Elles ont un bon niveau scolaire, toutefois on trouve également cette méthode utilisée par des mères moins bien scolarisées, qui cherchent cependant à se rapprocher de la pédagogie scolaire comme d'un bon modèle.

Les méthodes substitutives et autoritaires forment couple. C'est une relation parentale éducative souvent décrite par les psychologues et les sociologues de l'Education et de la famille : une mère qui fait à la place et un père qui sait seulement ordonner ou punir. On le trouve plus souvent chez les mères au foyer et nos entretiens nous montrent à quel point cette méthode est pour les mères une façon d'être dans leur rôle de bonne-mère-épouse, comme si cette "relation de service permanent" qu'on attendrait d'elles, garantissait, à leurs yeux le bonheur de l'enfant. "*Tant que je suis là, qu'il en profite !*" déclare cette mère au foyer, par ailleurs instruite et de milieu très aisé.

Lorsqu'il y a des contenus, de la matière, la mimésis apparaît alors comme une technique efficace de transmission des savoir faire. Elle a été celle des savoirs artisanaux. "*Qu'est ce que l'école m'a appris et qu'est ce que mes parents m'ont eux appris et transmis ?* " , se demande cet artisan du Lauragais plein de savoirs désormais inutiles et figés. La méthode par l'exemple, quant à elle, est le propre des ménages qui ont eu une scolarité

primaire et le plus souvent proche des milieux de vie ruraux, où des apprentissages manuels peuvent encore se transmettre.

II) QUALITE DES ECHANGES CORPORELS ET LANGAGIERS.

Ces échanges nous renseignent sur la relation de communication qu'est la socialisation ainsi que sur la valorisation relative de la nature des échanges. L'étude des "ressources affectives" dont parle G. Menahem dans le Groupement de Recherche sur la famille, GDR Famille, (septembre 1990) devrait ouvrir un champ de recherches pluridisciplinaires sur des questions de cet ordre encore peu considérées comme étant du domaine de la sociologie.

Le langage et les rituels langagiers mériteraient à eux seuls un relevé systématique mais nous avons dû réduire à une seule estimation, la recherche de cette dimension: interaction verbale et échanges corporels, faute de précisions dans tous les protocoles d'entretien et d'observation participante approfondie.

Inventorier par exemple les "jingels" langagiers du matin. Comment l'enfant est-il appelé ? nommé ? Inventorier les injonctions, leur fréquence, leur tonalité, les sentences. On sait que ces principes et préceptes désignent certaines familles et sont repris de génération en génération, faisant partie de la culture familiale, comme par exemple "chaque chose à sa place" ou "il faut". Mais aussi "on se calme" qui provient des relations récentes aux animaux domestiques et s'étend aux enfants, rendus du coup anonymes. On note encore "ça ira mieux la prochaine fois", "attention ça va tomber !".

Repérer aussi, ce qui est dit de l'enfant, comment il est représenté et présenté aux autres ; "c'est un enfant très lent", "il a toujours le temps" "il est tête en l'air" "elle ne pense qu'à jouer" "il faut toujours être derrière" (et effectivement la mère se poste derrière l'enfant durant le temps consacré aux devoirs du soir) "il est toujours content". "C'est un enfant rêveur". L'enfant ne s'identifie-t-il pas à la manière dont il est nommé ? Les dessins d'enfant sont très éloquents sur ce point, comme le savent bien les psychologues.

Bref, le qualitatif n'a pas de fin, ce qui nous arrête c'est comme toujours le repérage systématique, la rigueur dans l'analyse du matériau et le sens ultime qu'on peut donner à toutes ces variables.

Donnons un bref aperçu de ces échanges corporels.

On trouve beaucoup d'échanges d'affection exprimés par le corps, les petits câlins, les bisous pour réveiller l'enfant, les moments partagés au lit. Dans d'autres familles au contraire, il y a peu de manifestations corporelles, mais les échanges sont plus volontiers verbaux. Rares sont les familles où il n'y a ni l'un ni l'autre. Les interdictions de parler à table sont mentionnées par les parents à propos de leur propre enfance, mais pas dans leur pratique actuelle à l'égard de leurs enfants. Toutefois, le droit de parler à table, règle non mentionnée le plus souvent, n'induit pas une floraison d'échanges riches entre parents et enfants. L'échange verbal est fait de remarques, d'ordres, d'interpellations, au mieux d'anecdotes. Les adolescents que nous avons interrogés sur ce point disent souffrir beaucoup de ces repas sans échange ou seulement centrés sur le thème de la réussite scolaire, ils se sentent privés d'identité autre que celle d'écolier, et prennent ces moments familiaux "en horreur". Les parents sont aveugles à ce qui se passe. La seule liaison sensible entre ces échanges et une autre variable de la recherche concerne la plus grande fréquence d'échanges de toute nature dans les familles à pédagogie maïeutique.

Dans les entretiens et l'ordre de présentations des familles:

- 1 très interactifs
- 2 beaucoup de câlins. Beaucoup d'échanges entre tous à table "même si certains ont du mal à raconter".
- 3 "très peu avec le corps, les enfants le souhaiteraient"
- 4 des câlins mais plus encore d'échanges verbaux.
- 5 peu d'échange avec la mère qui la coiffe le matin, davantage avec le père.
- 6 échanges à dominante verbale intense
- 7 un long câlins le matin pour réveiller, câlins avec le père le samedi et dimanche tout le monde dans le même lit le matin.
- 8 la mère fait des gestes affectueux, elle est très calme. Peu d'échanges verbaux mais absence de règles en la matière pour les interdire. Le père s'étonne lors de la projection du tournage effectué avec JF, que celui-ci parle si bien "tu expliques mieux que ceux de la télé" dit-il.
- 10 peu dans tous les cas

- 11 "le petit câlins du matin est très important (cf le film) moi, j'en ai manqué toute une enfance". Elle parle beaucoup mais sollicite beaucoup les explications de Mathieu, des échanges permanents y compris par téléphone.
- 20 une autre distance corporelle
- 25 câlins, bisous
- 26 peu
- 27 pas trop
- 28 câlins, "l'enfant a besoin de moi, il est affectueux, il m'aime".
- 30 l'enfant vient souvent embrasser la mère durant l'entretien
- 31 la mère est très patiente envers les enfants, relations importantes avec le père, excellents résultats scolaires, le père fait réviser les devoirs et les leçons chaque jour, petits déjeuners familiaux, le samedi et le dimanche, "tous ensemble le plus longtemps possible", les enfants recherchent l'affection des parents.

III) LES MOYENS DISPONIBLES A LA SOCIALISATION DANS LE LOGEMENT.

L'aménagement de l'espace interne est une source de données très riches et très fournies. Il peut être l'objet de plusieurs approches, ici nous l'avons réduit à être révélateur des moyens réels, matériels, chargés aussi de leur dimension symbolique. Moyens dont le foyer dispose, met en place, met à disposition, donne à voir et à utiliser, comme un discours matérialisé, tenu par les objets de l'espace domestique.

On sait ce que représente dans les cultures familiales bourgeoises ou aristocratiques, la symbolique des meubles de famille, éléments du patrimoine qui proclament la durée, la bonne appartenance, l'héritage solide et légitime, l'identité originaire¹. Des recherches récentes sur la pénétration des nouvelles technologies dans l'espace domestique, le micro-ordinateur notamment mais aussi le magnétoscope, se sont centrées principalement sur les usages et moins sur la mise en espace de ces nouveaux objets². Les travaux d'ethnologues et de photographes ethnologues, ont au contraire souligné cette dimension, pour insister sur le fait que d'une part tout fait sens, et que d'autre part, il y a des régularités

¹ Ouvrage déjà cité de E. MENSIAU-RIGAU.

² On pense notamment à deux rencontres internationales sur ce thème, celle de septembre 1987 à la Villette "les nouvelles technologies dans la vie professionnelle et la vie domestique", et celle de février 1990, le colloque international "les technologies de la vie quotidienne".

dans les espaces intérieurs que seuls ceux qui utilisent la photo ont pu montrer et révéler ¹

L'habité révèle l'habitant car il est fait de son identité multidimensionnelle, professionnelle, culturelle, éthique, héritée, intentionnelle. Il est aussi porté par l'Histoire Sociale et l'appartenance à une culture nationale et/ou locale. Toutes ces remarques nous poussent à déconstruire ce que la théorie des besoins en matière de niveau de vie et de consommation portait en elle de présupposés. Le niveau de revenus ne peut en effet préjuger de la consommation, ni de sa nature ni de sa culture. Des conformités peuvent être observées dans les aménagements intérieurs selon les appartenances sociales et locales, car on achète aussi dans ce qui est spatialement proche. Les grandes surfaces, les centres commerciaux contribuent à modéliser les intérieurs, surtout dans les classes moyennes, celles que nous étudions ici.

En reprenant les différents espèces de capital de P. Bourdieu, et en les repérant dans les objets matériels de l'espace domestique, on a distingué quatre types de capital. Outre le capital scolaire manifesté dans l'écrit de manière générale, on a tenu à isoler le capital culturel qui ne se superpose pas étroitement au capital scolaire. Ainsi en est-il des objets d'art, des moyens audiovisuels de création et de diffusion, des instruments de musique etc... Le capital culturel des parents que traduit leur niveau de diplôme n'est certes pas passé sous silence, mais on le fera jouer par rapport aux pratiques de socialisation, nous attachant ici à l'observation minutieuse des moyens matériels de l'espace domestique, comme ressources diversifiées de la socialisation. Une estimation quantitative de ces ressources s'exprime dans une échelle en 5 points : de ++ à - - .

¹ Notamment les travaux des membres du Réseau National "Images et Sciences Sociales"

-Marie -Noëlle DENIS, photos sur l'habitat et l'habité, et travaux sur l'intégration de l'électricité dans l'univers domestique.

- ou encore Jean-Paul FILIOD, sur les comportements dans les espaces collectifs.

- et P. BONNIN : *Imaginations intérieures : la photographie d'intérieur comme méthode*, in *Social Sciences Informations*, SAGE, Mars 1989.

• Les sortes de capital de l'espace domestique comme ressources pédagogiques.

Type de capital	Importance	Total	Identité des familles
Capital économique	++	4	15-19-28-36
	+	7	7-8-16-18-20-23-37
	0	16	1-2-3-5-6-12-14-25-26-27-30-31-38-40-41-44
	-	13	4-9-10-11-13-17-21-33-34-35-39-42-43
Capital scolaire	++	8	1-7-11-13-19-28-40-41
	+	15	2-3-4-5-6-9-23-26-31-33-34-36-37-42-43
	0	8	15-17-20-25-30-35-39-44
	-- et -	8	8-10-12-14-16-21-27-38-
	DP	1	18
Capital culturel	++	7	1-7-11-19-23-28-36
	+	13	2-3-6-9-13-16-18-21-26-33-35-40-42
	0	11	4-17-25-27-30-31-34-37-38-41-43-
	-	6	5-8-12-15-39-44
	--	2	10-14
	DP	1	
Capital social	++	-	aucun
	+	14	1-2-3-7-11-15-16-17-18-20-23-28-35-36
	0	15	5-6-8-13-21-25-26-27-30-31-33-34-37-39-41-42
	-- et -	9	4-9-10-12-14-38-40-43-44
	DP	2	

Reprenons dans le détail ces différents types de capitaux, par le contenu que nous leur donnons à partir des entretiens et des observations des 28 familles.

a) *Le capital économique*

Ils sont donnés par le type d'habitat, le mobilier, la décoration, le nombre de voitures, les équipements ménagers, le patrimoine foncier.

Exemple : Une famille d'expert comptable dont la femme reste au foyer, qui pratique une pédagogie très volontiers substitutive pour "éviter à l'enfant tout effort", habite donc une très belle maison dans un quartier résidentiel de Toulouse, possède 3 voitures dont un coupé Mercedes, une salle de bains en marbre, des canapés en cuir, une salle de jeux, un chalet à la montagne.(28)

Autre exemple : une famille d'une petite ville de l'Aveyron, le père chauffeur routier, la mère vendeuse dans une station service. La maison est en accession dans un lotissement, le mobilier est sans valeur marchande, 2 voitures une R12 et une 2CV. Il y a contradiction dans la méthode pédagogique, la mère laisserait de l'autonomie, mais elle est volontiers substitutive, le père par contre freine les initiatives, par crainte. Tout est très ritualisé et planifié (27)

Reprenons les protocoles d'entretien et surtout d'observation pour situer les résultats afin d'en montrer la diversité et en même temps les similitudes sociales.

Tableau d'ensemble :

classés ++

15,19,28,36

- 15 et 19 possède un important capital foncier dans les Landes
- 28 a été présenté ci-dessus.

Classés +

7,8, 16, 18, 20, 23,37

- 7 Bel appartement au centre, rénové, en propriété. Mobilier de famille, salon en cuir.
- 8 Important patrimoine foncier et mobilier des deux cotés. 2 voitures.
- 23 Propriétaire de la maison
- 26 Bon équipement électro-ménager, cuisine encastrée, 2 voitures (fourgonnettes), maison ancienne, propriétaires, jardin.

Classés 0

1, 2, 3, 5, 6, 12, 14, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 40, 41, 44

- 1 pas beaucoup de patrimoine, une très belle maison en Allemagne avec 2 niveaux, 1 jardin, maison louée, très bien équipée. Equipement sportif.
- 2 Pas d'équipement économique, excepté une maison bien équipée (DASS).
1 grande maison à 2 niveaux plus jardin
- 3 Même grande maison, que la famille n°2, avec un grand jardin, beaucoup de pièces, mobilier simple fournis par la DASS.
- 5 Peu important. Appartement loué. Plus d'aisance dans le milieu des grands parents maternels, terres et immobilier dont on peut profiter.
- 6 Achat d'un joli pavillon en accession, mobilier fonctionnel, confortable.
- 12 Pavillon en accession sur un terrain dont ils ont hérité (de lui) terrain agricole des parents à lui. Très belle cuisine.
- 14 Maison individuelle en accession avec un fort équipement, mobilier en verre et acier, design suédois, bas de gamme.
- 27 Maison dans un lotissement, meublée confortablement, 2 voitures (R12 et 2CV)
- 31 2 voitures (R9, R4), maison en accession, 6 pièces, 1 pièce réservée aux enfants pour le jeu.
- 30 Four micro-onde, meubles rustiques sans valeur, mais confortable, maison en accession.

Classés -

4, 9, 10, 11, 13, 17, 21, 38, 34, 35, 39, 42, 43

- 4 Pas de ressources, appartement en location, confortable et très simple.
- 9 Rien dans l'appartement qui représente une quelconque aisance économique, loft en location, mobilier très rudimentaire.
- 10 Un électro-ménager en bon état et suffisant. C'est tout.
- 11 Peu de ressources, mais elle profite de celles de son compagnon actuel.
- 13 Etait en location et projetait de faire construire.
- 17 Appartement de fonction dans résidence pour personnes âgées, mobilier fonctionnel, bon équipement électro-ménager, mais sans prestige.
- 21 Habitat dans quartier populaire, en locatif (grand ensemble), peu de mobilier et bon marché.

Comme on peut le constater, il n'y a pas de familles, pauvres en ressources et en moyens de confort dans l'habitat. De même, les trois

familles classées en ++ ne le sont que relativement aux autres, elles ont du patrimoine foncier, mais hérité plus souvent qu'acquis. Peu de résidences secondaires. Les familles sont le plus souvent donc de niveau moyen et moyen faible. Beaucoup sont en accession soit qu'elles aient bénéficié d'un terrain par héritage, ou bien qu'elles soient passées récemment de la location au pavillon. (cf. annexe présentation des famille).

b) Le capital scolaire.

Nous avons distingué les ressources proprement scolaires des ressources culturelles plus générales. Le capital salaire comprend toutes les ressources qui peuvent aider le développement scolaire de l'enfant : les livres, les dictionnaires, les encyclopédies, les journaux, mais aussi un lieu à lui, c'est-à-dire un bureau où il fait ses devoirs, un tableau au mur, une petite étagère où il peut déjà ranger ses livres et son matériel. On y ajoute également les machines à communiquer : micro-ordinateur, minitel, téléphone, etc ... avec lesquels l'enfant est familier. Une forte présence de l'écrit, informées que nous sommes du fait que dans les milieux analphabètes, il n'y a ni journaux, ni livres. Ce classement se fait sans difficulté. On présente ici rapidement les résultats.

Capital scolaire ++ :

1 , 7 , 11 , 13 , 19 , 28 ,40,41

Il n'est pas nécessaire de reprendre chaque entretien : Ici, on trouve à la fois, un bureau pour l'enfant, des machines à communiquer, des livres, des dictionnaires utilisés, des revues et des journaux nationaux.

Capital scolaire + :

2 , 3 , 4 , 5 , 6 , 9 , 23, 26 , 31, 33, 34, 36,37,42,43

C'est l'ensemble présenté plus haut avec bureau et livres de toutes sortes, mais en moins grande quantité et peut être pas aussi ouvertement disponible, moins de machines à communiquer que plus haut.

Capital scolaire 0 :

15 , 17 , 20 , 25 , 30 ,35,39,44

Il y a une bibliothèque ou des livres sur des étagères, mais pas de journaux nationaux, l'enfant n'a pas toujours un bureau, il fait ses devoirs un peu n'importe où, sans lieu affecté à cela.

Capital scolaire classé - - et - :

8 , 10 , 12 , 14 , 16 , 21 , 27 , 38

Dans ce cas, il n'y a pas de bibliothèque avec des livres accessibles, on peut trouver des collections d'ouvrages, de bricolages, de France Loisirs, mais la lecture n'est pas une occupation parentale à laquelle l'enfant assiste. L'enfant a rarement un espace à lui pour faire ses devoirs. S'il a un bureau intégré au mobilier de la chambre, celui-ci est encombré de jouets en permanence et l'enfant fait son travail scolaire n'importe où, ou même ne le fait pas (10-12). L'enfant ne possède que quelques livres d'enfants cartonnés, il ne peut accéder à un dictionnaire ressource (8-10). Il n'y a pas de journaux nationaux. Les livres ne traînent pas car ils sont absents de l'ensemble des objets du domicile. Les choix ont été fait davantage vers la cuisine encastrée ou le salon trois pièces (10-8-14-16).

c) Le capital culturel

On a distingué les capitaux scolaires des capitaux culturels, bien que les uns et les autres soient fortement interdépendants. Cependant, les premières observations nous avaient poussées à faire cette distinction. Là encore on s'en tiendra pour la présentation, aux classements déjà regroupés.

Capital culturel + + :

1 , 7 , 11 , 19 , 23 , 28 , 36

Outre les appareils d'écoute de la musique : chaîne HIFI et disques compacts, on trouve les appareils de projections d'images, projecteurs de diapos, magnétoscope et d'enregistrement d'images : appareil photos, caméscope. On trouve encore des instruments de musique : piano (non électrique), violon, guitare, flûte... Des objets d'art : peinture, sculpture, objets divers et des revues artistiques. Tout cela en quantité suffisante et accessibles à l'enfant ou peuplant son univers. On note encore des sorties au théâtre, au concert, aux expositions de peinture, ou dans la nature.

Capital culturel classé + :

2 , 3 , 6 , 9 , 13 , 16 , 18 , 21 , 26,33, 35, 40, 42

Il y a des instruments de musique parfois électronique, mais l'enfant est éduqué à la pratique de l'instrument, des disques, des oeuvres d'art de maîtres (mais non originaux). Il y a des objets éducatifs, des vélos, des appareils photos. Le tout sans capitaux économiques, et donc en plus petite

quantité que préalablement. L'enseignement religieux est classé ici dans la culture.

Capital culturel classé 0 :

4 , 17 , 25 , 27 , 30 , 31,34,37,38,41,43

Pas d'objets d'arts, pas de musique (instrument), la télé couleur, parfois un magnétoscope avec rayonnage de K7 vidéo de films de guerre et de films policiers. Une caravane pour les voyages.

Capital culturel classé - :

5 , 8 , 12 , 15,39,44

Pas de trace d'objets culturels, mais parfois des objets d'une culture domestique rurale, outils, machines agricoles, garage avec mécanique auto, menuiserie, vélomoteur.

Capital culturel classé - - :

10 , 14

10 : un transistor et une télé rien d'autre.

14 - une télé, la radio et des objets de la culture agricole.

d) Le capital social.

On a classé ici les signes de l'espace qui témoignent de la vie sociale de la famille.

Le capital social, cela peut être l'épaisseur de son agenda, les ressources en relations. On sait que dans certains milieux il y a toujours une relation qui, une relation que, pour informer, aider, réguler. Contrairement à ceux qui n'ont à compter que sur leurs propres moyens d'accès aux institutions, aux administrations. L'information sur les manières de procéder, la bonne porte où frapper, est la plus inégale des informations et elle est peu prise en compte.

Des marqueurs matériels indirects signent ces ressources. On a pensé les classer de la manière suivante :

Capital social ++ :

Les pièces de réception : salon ou cuisine, car dans certains milieux elle peut-être investie en permanence par la famille qui passe, les voisins, les collègues d'associations, etc ... Le mobilier apparemment destiné à recevoir , comme les vases de fleurs fraîches dans le salon, la vaisselle qui semble être fréquemment utilisée soit pour des apéritifs soit pour des dîners ; les tables de jeux, les photos exposées et encadrées qui racontent la famille, qui tiennent ainsi pignon sur rue. On y ajoute tout ce qu'on a pu déduire des fréquentations avec des milieux divers, les cocktails, les repas autres que de famille, mais plutôt professionnels. Enfin l'entretien de ce capital et du réseau de relations est une activité domestique des épouses à quasi-temps plein dont c'est là une fonction sociale.

On ne trouve pas dans les familles de notre échantillon un capital social d'un si haut niveau. Les familles 23 et 28 s'en rapprochent, mais elles ont été classées au niveau, + car l'activité domestique des mères n'est pas principalement tournée vers l'entretien de ce capital-relations.

Capital social + :

1 , 2 , 3 , 7 , 11 , 15 , 16 , 17 , 18 , 20 , 23 , 28 , 35,36

C'est un capital social assez homogène. On trouve des relations de type professionnel (2-3-28), de type politique (1-23), de type artistique (7). mais dans tous les cas, les marqueurs cités plus haut indiquent que l'enfant rencontre chez lui des personnes ressources, qui parlent, conversent, instruisent, apportent cette diversité indispensable à l'ouverture culturelle et sociale et développent la curiosité.

Quelques exemples :

- 11 - La mère directrice d'école est très active dans beaucoup de milieux y compris artistiques, reçoit beaucoup dans un appartement de style design sur le vieux port de Marseille aménagé pour cela. Elle peint et expose ses dessins et peintures. Elle est en outre naturopathe.
- 23 - Planche à voile, skis, vélos de courses. Capital social et politique, elle est ancienne directrice d'une association. Fait de la gymnastique avec des collègues ; des décorations sur les murs témoignent de séjours à l'étranger dont elle parle.

- 2 - Beaucoup d'échanges avec les familles de mères SOS comme elle. Des plantes vertes dans le salon, des sorties collectives, une intense vie sociale, religieuse, des dîners improvisés sur une table ouverte à ceux qui passent.
- 1 - Beaucoup de relations dans les milieux universitaires, un salon confortable pour recevoir, une cuisine très équipée, pour l'imprévu.

Capital social 0 :

6 , (5) , 8 , 13 , 21 , 25 , 26 , 27 , 30 , 31 , 33 , 34 , 37 , 39 , 41 , 42

Quelles différences avec le classement + et le classement 0 ?

On a retenu les absences de relations autres que la famille proche ou le milieu professionnel étroit, les collègues de travail. Des échanges très ritualisés, sans improvisation et répondant toujours à un motif explicite pour tous, comme un contrat créancier-débiteur.

Capital social :

On classe ensemble en - et tendance --, les familles suivantes :

4 , 9 , 10 , 12 , 14,38, 40, 43, 44

Peu ou pas de relations sociales. La mère ou la belle-mère de temps en temps vient passer le temps, l'après-midi, mais ne fait rien avec l'enfant et ne raconte rien de différent, de nouveau, hors la banalité du quotidien. Une certaine pauvreté et un isolement relationnels marquent ces familles qui sont parfois en froid avec l'une des belles-familles, ce qui réduit d'autant l'ouverture de l'enfant à d'autres échanges. Le voisinage peut tenir lieu de capital social mais plutôt en milieu rural qu'urbain, où le repli est plus marqué encore.

Quelques remarques pour clore ce chapitre:

Pour conclure brièvement sur ces ressources on peut dire qu'elles sont souvent cumulatives. Le capital économique toutefois n'entraîne pas les autres, c'est plutôt l'association de deux ressources, sociale et scolaire ensemble, ou économique et culturelle qui sont les plus fréquentes.

IV) LES ACTIVITES PARA-SCOLAIRES.

Au-delà de la séquence du matin et des horaires de l'école, le temps libre de l'enfant peut être investi par la famille dans son désir d'éduquer. Ceci est matériellement repérable dans les activités effectuées tout au long de la semaine au retour de l'école, le mercredi et le week-end.

Ces activités font intimement partie de la socialisation. La plupart des mères en sont bien persuadées. L'effort d'investissement, les objectifs explicites ou implicites visés, reflètent une certaine idée familiale de la socialisation et de la culture de référence.

Au-delà même des apprentissages d'autres savoirs, d'autres pratiques, ces activités sont aussi des compléments d'éducation puisqu'elles ouvrent l'enfant sur d'autres milieux, d'autres relations pédagogiques.

L'idée s'est imposée, dès le premier entretien, lorsque Geneviève de Marseille a montré le calendrier qui est accroché dans la salle à manger juste au-dessus de la table et près de la porte de la cuisine. Impossible de ne pas le voir. Chaque enfant avec son prénom peut repérer les activités qu'il doit faire durant les jours de la semaine. Ces activités sont visibles, identifiables par de petits signes ou des pictogrammes (tennis, musique, etc..) Nous avons alors procédé à une exploration plus systématique de ce tiers espace-temps, appelé encore tiers-milieu, à l'aide d'un petit questionnaire sous forme d'emploi du temps, reproduit en annexe à titre d'exemple de réponses.

De quoi s'agit-il ? D'activités payantes ou non que l'enfant pratique en plus des activités purement scolaires et dont les manières de les pratiquer indiquent une orientation pédagogique.

- Des activités sportives : orientées vers la compétition, ou vers le développement personnel. Le centre aéré, la marche à pied, font partie de cette classe d'activités.

- Des activités artistiques : Musique, danse, peinture, dessin, théâtre, école de cirque, diction, poterie, photo...

- Des activités scolaires et culturelles : langues, répétition scolaire, pratique religieuse, conférences, musées.

Toutes ces activités, même les plus simples comme le centre aéré ou le jeu avec les copains, les copines dans la cour, mobilisent les mères et les pères différemment et différemment selon les milieux sociaux et géographiques, car il faut également que le service soit offert par l'environnement.

Une mobilisation au-delà de l'économique, coûteuse en temps pour les déplacements et qui requiert à ce titre une virtuosité organisationnelle des espaces-temps, propre aux femmes le plus souvent.

En effet la capacité à gérer les espaces et les temps sociaux entre eux d'une part et de l'autre avec ceux plus biologiquement personnels de l'enfant est une qualité essentielle du travail de production domestique. Plusieurs recherches ont porté sur l'analyse empirique de cette capacité et de ce qu'elle mobilise ainsi que sur sa théorisation à travers notamment la notion de charge mentale et celle du corps médiateur (Haicault, 1984).

Ceci nous conduit à repérer dans le tableau des emplois du temps plus qu'un catalogue d'activités. D'autres paramètres, celui d'organisation notamment, sont à relier à ces contenus. Mais au-delà encore de cette organisation mobilisatrice de l'un ou de l'autre parent, s'exprime quelque chose de l'héritage reçu et transmis. L'humanisme familial peut se donner à lire, dans ces activités du temps libéré. Quels investissements sont faits et pour fabriquer quel type d'acteur social ? Qu'est-ce qui est considéré comme bon pour l'enfant ? A-t-on les ressources informatives et financières pour mettre en pratique des intentions, des héritages immatériels, concernant une certaine idée de l'être humain ?

C'est dire que la lecture de ces tableaux est à nos yeux polyvoque, pouvant se prêter à plusieurs classements. Aucun, faut-il le dire, n'est immédiat ni totalement satisfaisant, car chacun pousse à réduire et à simplifier les données, et celles-ci peuvent sembler insuffisantes au regard de nos exigences.

• 1er classement proche des contenus

Des classements non exclusifs (fréquences)	Filles	Garçons	Total
Tiers temps culturel	N = 6 4-5-7-17-18-30	N = 11 1-2-3-6-13-15-16 -28-37-41-42	17
Sport développement	N = 8 4-5-7-17-30-19-40-44	N = 15 1-2-3-6-11-12-21-23 28-31-34-35-37-43	23
Sport performance et compétitivité	N = 2 5-36	N = 4 6-15-21-23	4
Social ludique (copain, jeux avec parents)	N = 4 9-19-20-33	N = 12 2-3-8-11-12-13-23-28 31-35-38-43	16
Aucune activité, si ce n'est le centre aéré du mercredi	N = 3 10-27-26	N = 3 25-38-39	6

Les activités sportives de développement viennent en tête, tant pour les filles que pour les garçons, suivies de près par les activités de type plus culturel. Les garçons semblent avoir plus souvent que les filles des relations avec des copains et jouent davantage hors du domicile. Le sport de performance et de compétition n'est pas encore très présent.

Le détail des contenus permet-il de pousser un peu les remarques ci-dessus et conduit-il à un autre type de classement ? Ici nous présentons les contenus dans l'ordre des entretiens, ce qui permet toujours de se reporter au tableau de présentation des familles (en annexe)

Afin d'alléger la présentation de ces contenus, on a ajouté aux activités parascolaires deux autres données qui à nos yeux entrent dans cette socialisation adjacente et qui ont été présentées dans le chapitre sur la démarche à propos de son caractère itératif (cf II 3). Il s'agit des relations avec la famille élargie, précisément les grands parents, et de la présence ou non

d'animaux. On analysera plus loin séparément ces contenus d'activités qui sont ici présentés à la suite les uns des autres, dans leur détail.

N° de l'entretien	Contenu des activités
1	des jouets créatifs, du sport plein air, vélo, musées, relations régulières avec grand-parents des deux côtés, de type plus culturel que ritualisées par le repas du dimanche
2	beaucoup, très régulières : judo, karaté, club hippique ou danse, natation, vélo, gym, scoutisme, catéchisme (protestant), musique mère SOS donc pas de grands-parents, mais relations avec les propres parents des enfants, 2 chiens, 2 cobayes
3	jeux de société, musique, piscine, dans le jardin tir à l'arc, beaucoup de jeux entre frères et soeurs, gym, musique instrumentale, pratique religieuse (témoins de Jéhovah), tourterelle, chiens, chat, cobayes.
4	volley le mercredi à l'école, a abandonné le cheval, regarde beaucoup la télévision, lit beaucoup, écoute de la musique. Les grands-parents maternels viennent du Nord régulièrement, achètent le vêtements. F va chez eux, pas de relations avec les parents du père (vietnamien). Pas d'animaux.
5	musique solfège et piano 3 fois par semaine en ville accompagnée par le père après l'école, judo entre midi et deux. Basket et anglais et poney, tous les 15 jours, le week end dans l'Ariège chez les grands-parents maternels. Peu avec les grands-parents paternels. Animaux à la ferme.
6	lundi cours piano et solfège au village, organisés par la mère, mardi rien, mercredi karaté à Toulouse, accompagné par la mère, jeudi ping-pong, vendredi ping-pong, samedi musique et loisirs, entre midi et deux révise ses leçons. Peu de relations avec les grands-parents maternels trop éloignés, la mère ayant été abandonnée par son père très jeune. Aucune avec les grands-parents paternels restés au Cambodge. 1 chat.
7	le mercredi danse et musique, week-end dans la grande propriété des grands-parents paternels où se trouvent animaux, mobilier de luxe, peintures de maîtres, beaucoup d'invités artistes et de l'intelligentsia toulousaine. Moins de relations avec les grands-parents maternels de l'Aveyron. Pas d'animaux au domicile
8	beaucoup de relations avec copains du voisinage, liberté de s'y rendre à vélo avec une borne horaire qu'il dépasse très souvent. Aide son père à la lombriculture (cf film), fait du foot le mercredi, va à la piscine avec l'école. Ne pratique aucune activité payante. Relations fréquentes et régulières avec les grands-parents des deux côtés qui habitent des fermes modernes dans un rayon de 5 km. Tous les animaux de la ferme et du voisinage.
9	en période d'installation à Toulouse, retour de la Réunion, les activités parascolaires sont encore peu développées, mais sorties en forêt avec la mère et des amis de la mère, écoute de la musique mais pas d'apprentissage. Peu de relations avec les grands-parents trop éloignés. Un chat.
10	aucune, manque d'offres de la part de l'école, le mercredi elle regarde la télé, dessine ou va dans sa chambre dormir, elle joue au ballon dans la cour de l'immeuble avec une petite voisine. Avec les grands-parents maternels le dimanche (habitent les environs de Châteauroux), presque tous les jours avec la grand-mère paternelle, relations de gardiennage, pas d'animaux
11	judo, piscine, sport et promenade dans la campagne, ballade avec la mère dans Marseille, jeux, énormément de jeux dans la baignoire, partout, à table, avant de partir pour l'école (cf film) Aucune relation avec les grands-parents maternels (en Lorraine) ni avec les parents du père (séparés) mais beaucoup avec les deux soeurs beaucoup plus âgées. Un chat qui dort avec l'enfant.

12	joue aux briques au château-fort, aux avions dans sa chambre ou dehors dans le jardin, se promène en forêt avec sa mère, pas d'activités payantes, piscine avec l'école, cheval à côté chez les grands-parents agriculteurs, voit tous les jours les grands-parents paternels, un peu moins souvent la grand-mère maternelle. Un chat, des poissons et chez les grands-parents s'occupe des poules, des canards, des chevaux
13	joue beaucoup chez lui, lit beaucoup, joue avec ses parents (jeux de société) va voir ses copains dans la même résidence, pas d'activités payantes (enfant unique) ne s'ennuie jamais dans sa chambre, va à la messe et en semaine à la paroisse. Relations régulières mais pas hebdomadaires avec les grands-parents maternels (à quelques kilomètres), plus rarement avec les grands-parents paternels. Pas d'animaux.
14	pas d'activités payantes - participe à la vie du village (beaucoup de cousins) - catéchisme
15	catéchisme - tir à l'arc le samedi à 30 km de là pour l'aînée avec des cousins. Pour les deux suivants : catéchisme le mardi, basket entraînement le mercredi et le dimanche. Pas d'animaux dans la ferme. Cohabite avec grands-parents. Voit beaucoup les cousins (activité extérieure payante avec eux le samedi). Beaucoup d'amis dans le village (habitent au centre), se raccompagnent mutuellement tous les soirs.
16	Julien va au catéchisme, pratique un sport d'équipe : va au foot, avant de faire du foot, il jouait à la pelote - D'où problèmes de transport récurrents que la mère partage avec une voisine qui à des garçons du même âge. Part souvent en week-end avec ses parents faire du ski (voudrait faire moniteur). Présence des grands-parents dans la maison coupée en deux.
17	patin à glace 3 fois par semaine par association sportive. Prend un cours d'anglais et va à la messe le dimanche avec parents. Beaucoup d'échanges et de jeux avec eux, va à l'école du cirque. Relations régulières avec grands-parents. Pas d'animaux
18	fait de la flûte (payant) et va au cinéma avec les parents, et en famille au musée, à des expositions, lecture autorisée au lit le soir, pas de télé, un chat. Pas de relations avec grands-parents
19	suit un cours de karaté le mardi, va apprendre la musique l'année prochaine comme sa soeur, va à la campagne chaque WE chez la grand-mère maternelle, 3H de télé par jour le soir de 17 h à 18 h et après émissions enregistrées, pas d'animaux
20	a beaucoup d'activités informelles, promener le chien, retrouver un copain, faire des courses, a beaucoup de relations amicales, la télé 2 à 4 h par jour retour de l'école et après dîner, plusieurs animaux (chat, chien, cochon d'Inde). Relations vacances et circonstances avec les grands-parents des 2 côtés
21	tennis avec le père et foot, parcours en moto, joue au flipper dans le restaurant du père, joue dans le magasin de la mère le mercredi, TV l'après-midi du mercredi, pas d'activités culturelles ou artistiques Se promène chaque WE avec grand-mère maternelle, vacances scolaires chez grands-parents paternels avec cousins, un chat, des poissons rouges, des oiseaux et bientôt un chien
23	joue avec copains, lecture, jeux, tennis et foot le mercredi matin, vendredi piscine, télé et promenade en famille le dimanche. Relations avec grands-parents parfois vacances. 1 chien, 1 chat comme des copains pour lui
24	joue dehors au ballon, va à la garderie le mercredi et à la campagne chez les grands-parents le samedi, pas d'animaux
25	gym avec l'école le mercredi, vélo le samedi et le dimanche met des K7, voit ses grands-parents paternels tous les jours et les maternels chaque dimanche, le reste à regarder la télé le matin et le soir dessins animés, 2 chiens et 7 chats
26	une copine vient le samedi après-midi, centre-aéré le mercredi, des poissons rouges, un petit chien, grands-parents le dimanche

27	activités sportives judo, vélo, piscine, culturelles "mini-school", livres, activités ludiques, artistiques piano, dessin écologique, nature découverte observation avec le père 1/4 h de télé, des poissons rouges et 12 h de sommeil et les grands-parents maternels tous les 15 jours, vacances à la mer avec grands-parents paternels
28	danse le mercredi, joue avec copine du quartier, samedi et dimanche joue dans sa chambre, catéchisme le mercredi matin, reste chez elle, 3 h de télé en semaine et le samedi et le dimanche. Relations intenses avec grands-parents des 2 côtés, beaucoup de gâteries, 2 chiens
29	judo 2 fois par semaine, foot, pêche, chasse avec son père, la mère les accompagne. Lecture bandes dessinées, jeux électroniques, 2 h de télévision par jour mais quand devoirs faits 1 poisson rouge, 1 chat, 4 chiens de chasse Relations intenses avec grands-parents maternels moins avec grands-parents paternels

Le panorama général de ces contenus nous invite à une première remarque. Beaucoup de ces apprentissages qui seraient le propre de l'école, sont de fait pris en charge par les familles et dans de grandes difficultés d'ajustement de temps pour faire tenir ensemble, les horaires, les déplacements-accompagnements, les coûts de ces services et la santé de l'enfant. Ainsi certaines mères ont expliqué pourquoi la musique avait été abandonnée l'année d'entrée en CP au profit de la danse qui se calait mieux dans ses horaires et laissait à l'enfant un bout d'après-midi du mercredi un peu vacant.

On comprend mieux pourquoi le développement corporel et le jeu prennent alors une telle place dans les activités de ces jeunes enfants, compensant en quelque sorte l'immobilisation des corps à l'école et la discipline des postures et de l'expression orale.

Les pratiques religieuses sont relativement fréquentes et souvent plus que l'apprentissage d'un instrument de musique et du solfège. A noter également que la musique vient compléter des activités déjà nombreuses, tirant en quelque sorte la socialisation vers l'idéal humaniste grec : l'homme total, déjà évoqué.

- 2ème classement proposé, afin de mettre en évidence une orientation des activités ; on a retenu un seul classement par famille.

Type d'orientation	Filles	Garçons	Total
1/ Beaucoup d'activités diverses payantes, mobilisatrices sur toute la semaine.	N = 6 5-7-17-18-19-36	N = 7 1-2-3-6-28-37-41	13
2/ Activités gratuites, directement liées aux services scolaires, avec copains et famille élargie. Une mobilisation centrée sur le mercredi.	N = 7 4-9-20-30-33-40-44	N = 12 8-11-12-13-16-21 23-31-34-35-42-43	19
3/ Repli sur le domicile, pas de services payants, pratiquement pas d'activités extérieures à la famille ou aux grands parents. Peu de mobilisation de la part des parents.	N = 3 10-26-27	N = 4 15-25 -38-39	7

DP=1 Total= 40

Faire ressortir l'intensité de la mobilisation parentale, que les activités soient payantes ou offertes par l'école, est pertinent pour construire les dimensions interreliées du mode de socialisation familiale. Mobilisation en temps, en énergie, en vigilance, en volonté parentale de compléter l'éducation scolaire par des apprentissages artistiques ou corporels.

Il semble difficile de dire que les familles se mobilisent davantage pour les filles que pour les garçons et ceci est déjà, à nos yeux, un résultat intéressant car elle renforce l'idée déjà notée que la discrimination éducative n'est pas récurrente dans notre enquête, bien au contraire. Les classes moyennes sont-elles moins reproductives de la bicatégorisation sociale de sexe que d'autres, en haut ou en bas de l'échelle sociale, c'est bien possible, car elles portent la mobilité et actualisent le mouvement des idées dans leurs pratiques quotidiennes. A l'intérieur du groupe étudié, il y aura lieu de faire des distinctions car certaines sont mieux placées que d'autres dans la lutte de classement. Ceci devrait se traduire par une volonté de

socialisation polyvalente plus ou moins affirmée. Ce deuxième type de classement a donc été retenu pour la synthèse combinée des variables (cf chapitre IV).

Qui est mobilisé ?

L'analyse des tierces activités peut-elle être complétée par une description de la nature de la mobilisation et des acteurs parentaux ?

Un premier résultat, récurrent celui-ci, concerne la mobilisation différentielle des sexes parentaux qui met en relief la faible implication des pères dans cette socialisation. Mais il faut avancer dans les détails car s'ils se mobilisent guère pour accompagner ou reprendre l'enfant qui fait une activité hors du domicile, par contre ils entrent assez souvent dans une relation ludique avec l'enfant. Comme si les mères se calaient dans les horaires et la gestion des espaces-temps et les pères dans le temps plus informel des week-end. Au temps chronométré des mères en semaine fait opposition le temps poreux des pères le week-end pour des activités plus ludiques, moins directement éducatives et peu mobilisatrices.

Ce qui est corroboré par le constat que lorsque les mères ne se mobilisent pas, l'enfant a peu de chances de recevoir un complément de socialisation autre que celle donnée par l'école ou par la famille élargie. Les pères ne prennent pas la place laissée vacante par les mères, comme si l'orientation, le projet éducatif, était dans sa mise en oeuvre autant que dans ses objectifs concrets l'affaire des mères plus que celle des pères.

Afin de rendre à la fois concret et comparable ces types combinés, on présentera deux cas de chacun des trois types dans le détail.

Type 1
 Mobilisation parentale forte
 et sur toute la semaine - polyvalence
 et biorientation des activités
 sports - art- sociabilité

n° 6
 Solvan - Toulouse
 Pavillonnaire de luxe à
 15 km de Toulouse

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Après l'école	piano solfège organisé par la mère au village	télé	après-midi karaté à Toulouse par la mère retour père	ping pong au village	ping pong au village	temps libre et jeux avec le père	jeux avec frères et soeurs
révision tous les midis et le matin avant le départ							

Relations avec la famille élargie.

aucune avec les grands parents paternels restés au Cambodge
 rarement avec la grand mère maternelle en Lorraine et aucune avec le grand père maternel disparu

télé : le matin et en soirée

animaux : aucun

Type 1

Mobilisation parentale
 forte et sur toute la
 semaine - Polyvalence et
 biorientation des activités

N° 5
 Marion B
 Petite résidence locative dans
 Toulouse

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Entre midi et 2 h		judo		judo			
Après l'école	sofège en ville bus avec la mère	anglais	basket (école) joue avec copines	violon trajets avec père	violon trajets avec père	week-end en Ariège chez les grands-parents maternels Fait du poney et joue avec animaux	
Après dîner	pas de télé, lit ou joue						

Relations avec grands parents

les grands parents maternels : chaque week end
 peu avec les grands parents paternels

Type 2

Mobilisation parentale faible
centrée sur le mercredi
famille élargie très présente

n° 8

Jean-François R.
Une grande ferme du toulousain
dans un environnement calme et
familier

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Entre midi et 2 h			télévision le matin			dans les fermes des grands parents "va à la paille" joue avec les animaux fait du vélo	
Après l'école	télé télé	télé	foot avec l'école l'après-midi	vélo chez les copains	vélo chez les copains		
après dîner	aide au domestique : met la table, aide le père à la lombriculture télé						

Relations avec grands parents :

très assidues le dimanche à midi chez les uns, le soir chez les autres. J. François joue beaucoup dans les fermes de ses grands parents pleins de ressources non scolaires, non "culturelles"

Télé : très souvent

Animaux : partout dans son environnement

Type 2

Mobilisation paternelle présente pour activités orientées par le ludique. Faible mobilisation de la mère, relation avec famille élargie maternelle

N° 21
Jean-Christophe
Un F2 locatif dans un grand ensemble de Toulouse
Le Mirail

- activités
 - sportives - du tennis (avec son père) et foot ball
 - culturelles
 - artistiques
 - autres - ludiques ---> parcours en moto

Emploi du tiers-temps

Jours	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Après l'école	17 h il va au restaurant de son père. Il joue au flipper ou fait de la moto		TV le matin jusqu'à 10 h puis il va au magasin de sa mère et joue dans un réduit Foot école	17 h avec son père	-	ou bien son père s'en occupe et l'accompagne au restaurant ou bien il va au magasin avec sa mère	sortie avec la grand mère et la mère
Après dîner	TV avec les parents jusqu'aux informations ou début de film	-	TV l'après-midi tous les dessins animés		TV il regarde Thalassa avec sa mère		

- les relations avec les grands parents

- régularité - tous les week end il se promène avec sa grand mère maternelle et il voit les grands parents paternels lors des vacances scolaires
l'enfant a beaucoup de complicité et d'amitié avec ses cousins

- La télé :

le matin en prenant un petit déjeuner soit un quart d'heure
le soir de 19 h à 20 h il regarde les dessins animés et ensuite il voit des débuts de films avec ses parents

- Les animaux :

- un chat "clarence" âgé de 14 ans
- trois oiseaux en cage sur le balcon
- des poissons rouges dans un grand aquarium
- et bientôt un chien

Type 3

Pas de mobilisation parentale repli sur la famille, le domicile et l'environnement immédiat (la cour, et un ou deux copains)

N° 10
Mélanie
Un F3 locatif dans une cité récente de Châteauroux

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Après l'école	télé	télé	joue au ballon dans la cour	télé	télé	Va chez un copain ou joue dans sa chambre	
Après dîner	télé jusqu'à 9 h regarde le début des films et va se coucher						

Relations avec grands parents :

relations avec les deux couples de grands parents. La grand mère paternelle est très souvent chez eux mais pas de relation de socialisation avec Mélanie si ce n'est une présence un peu affectueuse.

télé : très fréquente - télé d'ambiance mais pas le matin

animaux : à la ferme des grands parents

Type 3

Faible mobilisation parentale
 peu d'activités - pas d'orientation précise,
 jeux à l'extérieur - relations régulières
 avec famille élargie des deux côtés

N° 25
 Mathieu, 6 ans
 F4 locatif dans appa-
 rtement ancien de
 Toulouse - cherchent
 à construire

Emploi du tiers-temps

Jours	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Après l'école	Télé (très peu)	Télé-vision	Garderie	Télé-vision jeux	-	Campagne chez les grands parents	Campagne chez les grands parents + jeux extérieurs
Après dîner	Jeux jusqu'à 21 h	Jeux	Footing salle de jeu polyvalence 2 h à 5 h	Jeux jusqu'à 21 h	-	-	Jeux à l'extérieur

- Relations avec les grands parents :

bonnes relations : chaque week-end (le samedi) avec grands parents paternels, tous les quinze jours avec ceux de la mère.

- la télé : 1 heure par jour, après l'école

- les animaux non, sauf dans les maisons des grands parents

La comparaison de ces 3 types de socialisation adjacente à partir des emplois du temps nous amène une fois encore à ne pas disjoindre les contenus d'activités et leurs orientations pédagogiques, des acteurs parentaux qui véritablement les mettent en oeuvre en se mobilisant. La production domestique des acteurs sociaux est bien une implication matérielle autant qu'intentionnelle, et donc une mobilisation d'acteurs dont il faut repérer l'identité sociale de sexe.

Autre remarque tirée des mises en relations comparées, la place relative que prend la télévision. Elle serait d'autant plus importante que les tierces activités sont peu nombreuses. Elle vient en quelque sorte se glisser dans le temps creux des retours de l'école quand celui-ci n'est pas déjà pré-requis, accaparé, planifié d'avance par d'autres activités. Comme si le temps disponible de l'enfant était convoité soit par la télé, soit par les devoirs, soit par les tierces activités. Mais rarement abandonné à la rêverie, au jeu, à l'environnement spatial. Le repli sur la télé domestique n'est-il pas lié à l'absence d'ouverture des enfants sur des espaces de jeu et de rencontre? L'enfant du film qui enfourche son vélo pour aller voir ses copains dans une ferme voisine, retour de l'école, ne jouit-il pas de ce temps informel parce que l'espace environnant est ouvert et non contraignant ? On serait tenté de le penser.

Les relations avec les grands parents

Dans le tableau ci dessous, on a cherché à mettre en relief la fréquence qualitative des relations avec les grands parents maternels d'une côté, avec les grands parents paternels de l'autre, et avec le sexe des enfants interviewés.

Fréquence et circonstances des échanges avec les grands parents	Grands parents paternels		Grands parents maternels		total
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	
Aucune relation ou très rarement	4	6	2	5	F/G
Pour les vacances ou pour des circonstances particulières	3	5	6	5	9-10
Le week-end et régulièrement	3		4	2	6-2
Le week-end et aussi en semaine	2	3	2	4	4-7
Tous les jours pour gardiennage	2	1			3
Tous les jours pour visites et échanges	1	2	1	3	2-5
Aucune ou rarement	4	6	2	5	17
Vacances et circonstances	3	5	6	5	19
Régulièrement, hebdo, ou plus	7	6	7	9	42

On peut remarquer que l'on a des relations quasiment aussi fréquentes avec les grands parents des deux côtés ; toutefois, les relations avec les grands parents paternels sont plus facilement délaissées que celles avec la famille de la mère, dans le détail des entretiens cette remarque est très nette. La fréquentation dépend de la proximité géographique, mais on a pu remarquer une tentative de rapprochement de certaines mères vers leurs filles, après le décès du conjoint où à l'âge de la retraite.

Quant au sexe des enfants il ne semble pas jouer un rôle différenciateur dans les pratiques. Quand les échanges avec les grands parents sont intenses, les petits garçons comme les petites filles fréquentent beaucoup leurs grands parents. Par contre quand l'échange avec les familles élargies est distant ce sont les petites filles qui maintiennent un lien en direction des grands parents et plus encore vers les grands mères maternelles. Ceci va dans le sens des filiations mère-fille sur les 3 générations déjà rencontrées et tend à conforter l'idée de transmissions intergénérationnelles cumulatives. Ces remarques ouvrent seulement sur des questions.

Les relations avec les familles élargies vont prendre une place plus importante dans les configurations de pratiques éducatives et différencier les modes de socialisation quant aux ressources de leur organisation interne.

On a pu noter dans les entretiens un lien entre la fréquence des relations avec les grands parents et l'absence d'activités para scolaires, caractéristique du **type 3** construit plus haut. Dans ces familles très souvent rurales, on sait utiliser les ressources de l'environnement immédiat : pêche, chasse, cueillette de champignons etc.. également les grands parents qui sont des atouts multifonctionnels de cet environnement.

Dans le **Type 2**, on se mobilise peu, cherchant à s'en tenir à ce que l'école offre, du coup les relations avec les familles élargies sont-elles moins régulières, liées davantage aux vacances ou aux circonstances et surtout déjà moins équilibrées des deux côtés.

Enfin, et cela va toujours dans le même sens, la coupure avec la famille élargie, qui dépend de causes multiples comme les décès et l'éloignement, est plus fréquente en milieu urbain et dans les familles qui

se mobilisent activement pour donner à leurs enfants une socialisation annexe à l'école et orientée vers la polyvalence des apprentissages. A noter encore que ce type de mobilisation est parfois complété par des relations avec la famille élargie d'un côté ou de l'autre, rarement des deux, et plus souvent pour les périodes de vacances.

Ces remarques nous conduisent peu à peu à combiner toutes ces variables dont on dégage progressivement et de proche en proche les liens, en sorte que par eux, les mode d'inculcation dessinent leurs contours, leurs noyaux, leurs fils conducteurs.

V) LES VALEURS EDUCATIVES DE REFERENCE.

Les valeurs sur lesquelles s'appuient les parents pour orienter leurs conduites éducatives quotidiennes sont intégrées aux pratiques. Elles ne sont pas des déclarations obtenues à partir de questionnaires portant directement sur ce thème. Nous devons les déduire des pratiques et parfois des énoncés formulés au cours de l'entretien. Elles se présentent donc encore une fois comme une matière brute à traiter.

Elles nous mettent en face des finalités éducatives, et comme la méthode pédagogique elles recèlent leur poids d'humanisme, en répondant en quelque sorte à des questions très générales : qu'est ce qu'éduquer, que doit-on à l'enfant, vers quoi le conduire, sur quel chemin l'accompagner, quel produit social humain cherche-t-on à fabriquer ?

Les valeurs sont créatrices de lien social car elles sont tributaires de la culture d'un groupe social plus ou moins large, culture dite nationale, culture locale ou régionale ou culture de micro milieux. C'est dire qu'elles sont pour partie héritées, transmises ou encore choisies. A l'inverse des méthodes pédagogiques qu'on a essayé d'extraire des seules pratiques et des manières concrètes de traiter verbalement et corporellement l'enfant, les valeurs sont conçues ici comme des objectifs et des croyances à l'égard de l'éducation donnée. C'est pourquoi elles sont parfois en contradiction avec les méthodes ou avec les faits observés. Remarquons une fois encore combien l'approche audiovisuelle est apte à saisir ces contradictions. Dans les films tournés dans les familles elles "sautent aux yeux". Nous avons pu le vérifier à nouveau, très récemment à l'occasion de la diffusion auprès des

étudiants prêts à partir sur leur terrain, des trois portraits de socialisation tournés et montés en 1988-89. Les étudiants ont réagi vigoureusement aux contradictions dans l'un des portraits, entre le discours très élaboré de la mère et ce que le film donnait à voir de sa pratique et de son rapport à l'enfant. Des contradictions qui n'étaient pas apparues aussi clairement lors des entretiens, ni même dans les premières analyses.

Afin d'alléger un peu la présentation des résultats on présente cette fois les regroupements des énoncés par modalités d'orientation de la pédagogie et de la socialisation.

Les 5 classements retenus sont les suivants :

1 - *valorisation de l'école*, du système scolaire, recherche d'adéquation et d'adaptation aux valeurs de l'école saisies comme suit :

- les diplômes pour réussir
- le travail scolaire très présent et encadré fortement par les parents
- le refus scolaire de l'enfant, interdit et puni par la famille
- la valorisation de la culture scolaire,

2 - *valorisation de l'argent*, de la réussite financière, du prestige des biens matériels visibles, de la capacité de dépense, de possession...

3 - *valorisation du développement personnel* et de capacités individuelles diverses, (maîtrise de soi, de son temps, développement de ses talents)

4 - *valorisation de la performance*, qui ne passe pas uniquement par une valorisation et une croyance dans le seul système scolaire, mais aussi par l'exercice de ses capacités dans des domaines où la concurrence est forte, avec gain de prestige. Etre dans les premiers, être une "star", être un "battant", "une flèche",

5 - *pas de projet clairement présent*, il n'est pas au coeur de la pédagogie familiale. Cependant on classe ici les valeurs morales qui sont données comme telles par les mères ou les pères. Ainsi la politesse, le respects des autres, les bonnes manières, le bonheur "qu'il soit heureux ! Egalement les valeurs qui assurent la continuité. Le tableau ci-après

présente des énoncés de familles correspondants aux 5 catégories proposées, mais sans pour autant reprendre la totalité des énoncés dans les protocoles d'entretien.

Valeurs de références explicites	Exemple d'énoncés donnés par les familles de l'échantillon
1- Valorisation de la réussite scolaire et des diplômes - de la discipline du travail.	<p>N° 5 -"elle est dans la lune, mais je souhaite qu'elle soit responsable, elle peut faire beaucoup de choses toute seule, mais hélas pas le travail scolaire. Il n'y a que les diplômes honnêtement pour arriver à faire son chemin dans la société : je suis derrière elle pour cela".</p> <p>N° 13 - valeurs très fortement liées au développement culturel, à l'acquisition de savoirs de connaissances, place de la lecture, sens du travail. "Je n'applique pas de principes, les choses se passent naturellement en fonction des circonstances, il est heureux, il chante. Il est réglé comme une horloge, méthodique. Son éducation est une priorité, ne pas passer à côté, lui consacrer du temps pour sa réussite scolaire".</p>
2 - Valorisation de l'argent de la réussite financière.	N°4 - on l'a rencontré une fois ou deux clairement énoncés dans notre corpus de familles.

<p>3 - Le développement de la personne, aider l'enfant à devenir ce qu'il est, déployer ses potentialités, la création et la connaissance de soi.</p>	<p>N° 1 - faire avancer l'enfant et progresser dans sa vie, développer les échanges et le développement créatif, la connaissance.</p> <p>N° 2 - développement de son énergie,</p> <p>N° 3 - acquérir des plus, obéir à Dieu, aller dans le monde nouveau, développer sa personne dans le respect des autres, faire beaucoup de choses.</p> <p>N° 4 - se débrouiller seule par le développement de soi et de l'autonomie basée sur la confiance en soi et dans les autres.</p> <p>N° 7 - pas de sanction corporelle, pas de violence verbale, mais une intense valorisation du développement des connaissances au delà du scolaire. La mère lui fait faire des devoirs en plus de l'école (P est en fin de maternelle et lit couramment) "qu'elle prenne du plaisir, développe ses possibilités de création, la fantaisie qu'elle développe sa personnalité".</p> <p>N° 11 - "Qu'il ait les mots, les possibilités de logique et de raisonnement nécessaires pour poser ses problèmes, pour se connaître, connaître les autres, pour être juste, pour gérer son temps correctement, donner sa priorité, savoir choisir ses priorités, pour qu'il puisse se poser dans la vie et qu'il soit heureux!"</p> <p>N° 23 - l'école est insuffisante pour le développement de l'individu, il faut le rêve et bien d'autres choses pour l'enfant, les programmes de télé peuvent ouvrir et on en parle, et observer les autres, l'ouvrir sur d'autres choses.</p> <p>N° 25 - qu'il découvre le monde, qu'il fasse des choses.</p>
---	---

4 Valorisation de la performance, de la compétition, être le meilleur dans des champs autres que l'école.	N° 6 - acharnement au travail, on me reproche mon côté japonais je leur dis "sur 100 places, il y en aura 2 ou 3 de bonnes, il faut pouvoir choisir celles là et être pris. Avoir l'esprit d'entreprise mais pas l'argent s'acharner pour être le meilleur.
5 Des valeurs morales mais pas d'orientation éducative bien présente dans la pédagogie quotidienne. Assurer la continuité.	N° 8 - vivre le présent, la famille, le respect des parents, qu'il sache la politesse, qu'il soit heureux. N° 9 - ne veut pas de familiarité, la politesse et le travail, actuellement est un peu perturbé par sa situation de divorce et de dégringolade sociale (a quitté la Réunion et cherche du travail, renforce les valeurs traditionnelles, et ne fait pas de projet éducatif précis. N° 10 - être bien élevée, dire bonjour dans un magasin, ne pas subir de mauvaises influences, qu'elle soit gentille.

Le tableau regroupé des classements en 3 groupes de valeurs éducatives se présente ainsi :

Valeurs référence	Les familles de l'échantillon	Total
0. Ecole, diplôme performance	5-6-9-13-15-17-18-20-30-36-37-39-40-41-43-44	16
1. Développement personnel	1-2-3-4-7-11-16-19-23-25	10
2. Pas de projet ou assurer la continuité.	8-10-12-14-21-26-27-28-31-33-34-35-38-42	14

Notons que les valeurs insistant sur le développement personnel qui sont ici relativement fréquentes sont liées probablement à l'âge de l'enfant. En effet, encore peu investi, l'enfant de 6-8 ans est aux yeux des parents dans une phase de pré-investissement scolaire, c'est plus tard que les références scolaires prendront toute leur place comme en témoignent des études déjà évoquées. On peut encore penser que l'imposition de la réussite scolaire rendra plus difficile le maintien de la recherche d'un développement plus

large et plus harmonieux de l'enfant. Ce développement nécessite en effet de disposer de temps, de moyens, de connaissances diverses non directement rentables dans le système scolaire. On voit par là combien serait utile une étude longitudinale avec suivi de groupes d'enfants sur une longue durée.

VI) LA TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE.

Les entretiens de la première phase creusaient la question de la transmission. Comme pour les autres variables, il s'agit de retenir une relation. Ici c'est la qualité du rapport que les mères entretiennent à l'égard de leur propre héritage symbolique.

Deux dimensions sont retenues :

- 1) il y a ou il n'y a pas de réflexion sur cet héritage
- 2) cette réflexion est soit approbative, soit critique.

On a ainsi trois cas possibles.

Transmission	sans réflexion (inconsciente)	avec réflexion (consciente)
positive avec approbation	continuité type 1	approbation type 2
inverse ou négative (volonté de ne pas transmettre)		critique type 3

Les "obstinations" observées par A. Muxel sont fréquentes à l'observation. On s'en tient pour cette variable au discours suscité à l'occasion de l'entretien, on verra qu'il est déjà très évocateur.

On a ainsi distingué trois types :

- type 1 : une reproduction dans la continuité, non consciente. C'est souvent une mimésis du faire et pas du dire,
- type 2 : une reproduction voulue et acceptée, avec un jugement positif sur l'héritage reçu et transmis : "c'est bien comme ils faisaient",

- type 3 : une transmission critique et réfléchie par rapport aux héritages symboliques, que ce soit pour modifier ce qui est transmis, ou pour éviter de reproduire à l'identique. Des griefs s'expriment alors : on déclare faire autrement ou vouloir faire l'inverse. Nous ne nous prononçons pas ici sur la réalité de cette différence.

TYPE 1 continuité : une mimesis du faire, pas du dire.

Cas n° 9.

Son enfance est marquée par le souvenir de sa mère, (italienne immigrée, avec beaucoup de principes), assise sur un escabeau dans l'arrière-boutique, elle passait son temps à la regarder aller et monter pour son commerce de quincaillerie. La mère ouvrait le magasin à 8 h, l'école commençait à 8 h 30 ; elle partait à l'école à pied et seule, le père ne s'occupait pas du tout des enfants, il lisait les journaux, il ne s'occupait pas des devoirs. Les enfants déjeunaient seuls dans une maison mal chauffée. "On s'habillait en bas. Les vêtements dans le placard de la cuisine, tous les habits de toute la famille en bas dans le placard".

"Pas de surveillance. A la Réunion c'était pareil, pas de surveillance. Ma mère était réservée dans ses paroles et ses gestes, pas de débordement. Elle n'avait pas trop de temps mais une journée très "réglementée". Elle faisait plusieurs choses en même temps, mais très planifiée, elle faisait la vaisselle après chaque repas. Elle s'accordait une heure à lire. Je ne faisais ni mon lit, ni ma chambre".

" Ma mère était une virtuose du temps, elle courait tout le temps, c'était extérieur à moi, je n'étais pas obligée de la suivre, elle ne demandait rien. Mon père me reprochait de lire, de ne pas être active comme ma mère. Je regardais ma mère faire, je lisais, c'était un spectacle, j'écoutais les conversations dans le magasin, elle passait en courant, la plupart des choses étaient dans le grenier.

J'ai appris des choses sans le savoir, rien qu'à regarder. Il y avait des livres chez moi, mon père lisait de 10 h à 2 h du matin, j'ai pas bien compris, ma mère lisait l'après midi et lui la nuit ; elle lisait en référence à Méné Grégoire, Bruno Bettelheim, on était dans les années 60".

Elle pense qu'elle a beaucoup reçu de cela, mais n'en est pas consciente. Se tenir à table, les interdictons, pas de familiarité avec les enfants (principes de sa mère), tout cela elle le transmet.

Plusieurs mères sont décrites comme celle-ci, des mères qui faisaient tout et ne transmettaient rien, souvent pour préserver le temps scolaire de leur fille.

Cas n°27.

Le père reproduit sans réflexion l'éducation reçue, assure la continuité, ne sait pas comment les choses se passent, mais comme ses parents à lui n'étaient pas sévères, il sait qu'il fait pareil.

Cas n° 8.

Elle vénère ses propres parents. Dans son enfance, ils ont dû se débrouiller seuls car la mère était aux champs, mais tout était préparé à l'avance. Jamais elle n'a entendu évoquer le temps, ni devoir se dépêcher, mais être à l'heure était une règle de politesse qu'elle enseigne à ses propres enfants ainsi que le respect des parents. Elle dit faire la même cuisine que sa mère sans jamais avoir appris. Sa fille aînée fait aujourd'hui de même. Ce qui compte c'est faire pareil et que ça change pas trop vite.

Cas n° 12.

Elle : "dans mon enfance on était 5, je ne sais pas comment ça se passait, ma mère travaillait, j'allais à l'école seule, elle était organisée comme moi ; tout comme moi, la paire de chaussures cirée tous les soirs. Je reconnais qu'elle a raison, alors je fais pareil. Mais elle était encore plus pointilleuse et plus organisée".

Lui : "j'ai pas eu de modèle car c'est une grand-mère qui m'a élevée, j'en voulais à mon père, je n'ai pas de bonnes relations avec lui. Mais je n'ai pas la mémoire de mon enfance, je ne sais pas si je fais ou non comme eux, car on parlait très peu ("comme lui", ajoute la mère)".

Cas n° 10.

Elle a l'impression d'avoir le même caractère que sa propre mère, une mère poule. "Je suis trop après ma fille, quoi, je lui laisse pas assez d'indépendance, comme chez moi. Mais mon père nous regardait nos

devoirs, il aurait voulu nous expliquer. Je fais la cuisine comme ma mère, la blanquette par exemple, mais moins mijotée".

Cas n° 21.

Le père reproduit son éducation, sans réflexion, incitation simple. La mère, elle, n'avait pas songé à cela et se pense d'une autre époque.

TYPE 2 Approbation "l'éducation reçue et donnée est bonne".

Cas n° 3.

Elle est "née comme cela avec ces qualités". Elle pense que "le principe de la responsabilité de ses actes elle l'a appris dans sa vie". Ses frères et soeurs sont très différents, un père toujours en retard. Elle dit avoir acquis par sa propre expérience.

En étant une mère SOS, elle répète sa propre expérience, elle dit qu'elle fabrique la même situation que celle de son adolescence : être une éducatrice sans mari (elle a un enfant naturel).

Son père était "très ponctuel ; peut-être tient-elle de lui ?" mais dans un temps polychrome (martiniquais). "J'ai toujours vu ma mère à la cuisine". Elle se dit convaincue que son éducation, reçue et donnée est bonne.

Cas n° 25.

"C'était bien comme ils faisaient".

Cas n° 2.

Elle reproduit ce qui lui paraît bon de son héritage, par exemple, moins d'acharnement sur le temps, sa mère voulait "quelle fasse ce qu'il y a à faire plutôt que de lire", or elle adore lire. Le besoin de règles des Cévenols lui plaît, elle le transmet "pour se tenir". Le respect de l'autre, être capable de relier l'individualité et le sens du collectif, du groupe (culture familiale d'une lignée de pasteurs).

Cas n° 5.

Elle a beaucoup reçu de son milieu, dit-elle, confiance, explications, une culture orale intense ; son père, conseiller municipal recevait beaucoup de monde ; "ma mère m'a montré une fois mariée".

Cas n° 11.

Ses parents étaient plutôt austères (du Nord) mais prévoyaient à l'avance des moments de fête, et de l'argent était mis de côté dans des petites enveloppes. Elle a gardé ce goût de la fête, mais elle lâche sur l'austérité. Elle est aussi exigeante qu'eux par rapport aux autres et pour elle-même. "Cependant je leur donne de l'affection que je n'ai pas eue". Elle reproduit aussi très consciemment le rituel du petit déjeuner le matin, très chaleureux et douillet. Un grand savoir faire domestique acquis dans le Nord. Une virtuose des espaces-temps.

TYPE 3. Une transmission critique, une volonté de ne pas reproduire.

Cas n° 21.

Je crains de reproduire la même chose ; je tombe peut-être dans l'excès contraire, mais j'aurais aimé moi que mes parents m'aident dans mon travail scolaire.

Cas n° 23.

Divergence d'opinion avec les parents des deux côtés.

Cas n° 26.

Elle critique très sciemment son éducation.

Cas n° 30.

Critique sa propre éducation ; sa mère la critique de laisser Angélique seule et lui conseille d'arrêter de travailler ; la mère a appris à sa fille à appeler les voisins, à rester tranquille, et constate qu'elle a aussi une meilleure autonomie.

Cas n° 1.

Elle est en opposition aux valeurs familiales très germaniques, sans révolte mais dans la désunion avec ses parents ; son père souffre de ses sentiments : "elle se trompe, elle est dans l'erreur" dit-il ; sa mère souffre de ce qu'elle "ne soit pas dans la norme", elle la désapprouve. Elle a changé d'un enfant à l'autre. Le féminisme l'a beaucoup aidé à faire cette critique constructive, ainsi que la discussion avec son mari.

Cas n° 4.

Elle critique "l'acharnement de sa mère à la propreté". "Même quand il n'y avait pas de poussière, elle passait le chiffon ! Moi j'attends d'avoir envie, je m'allonge". "Ce qui est utile, c'était travailler, pour mon père, et pas lire. Au contraire, ma mère nous laissait lire, elle aimait l'école et y croyait. Mais je suis anxieuse comme ma mère pour l'heure. J'apprends à mes enfants les tâches importantes, mais pas de tâches répétitives comme ma mère qui ne m'a rien appris".

Cas n° 6.

J'ai subi le rapport au temps de ma grand-mère qui m'a élevée. Pour elle le temps était délicieux, informe, sans inquiétude. Elle ne planifiait rien. Je planifie tout, même si je n'y arrive pas. Le dimanche, je ne puis supporter le temps de mon mari et des enfants qui ne font rien, ne s'habillent pas. Il me faut des repères pour m'accrocher et j'aime aussi rester seule. Tout cela est un héritage, je le sais bien.

Cas n° 7.

Une transmission inversée, mais je me surprends parfois à rechercher l'ordre, le rangement, comme ma mère. Pour le père c'est le contraire aussi, il recherche la chaleur qu'il n'a pas reçue dans son éducation haut-bourgeoise (cf. film) dont il fait une critique active. Elle dit encore : "j'ai été élevée comme une soeur clarisse, à la cloche, mon père nous tapait avec une bûche de bois à table quand on parlait. Absence totale de goût chez moi, aucune culture du goût.

Tableau récapitulatif des types de rapport à la transmission des pratiques et des valeurs éducatives.

	Identification des familles	Total
type 1 Approbations sans réflexion consciente, assure la continuité	23-17-18-21-25-26-27-36-37	8
Type 2 Approbation des valeurs transmises avec réflexion	2-5-8-9-10-12-14-16-19-20-34-39-44	13
Type 3 Critique réfléchie de la transmission et des héritages symboliques reçus des parents	1-3-4-6-7-11-13-15-23-28-30-31-33-35-38-40-41-42-43	19
Total		40

VII) LA SEQUENCE TEMPORELLE DU MATIN.

1) L'apprentissage des temps sociaux, du réveil à la cloche.

Au cours de l'année du cours préparatoire et du CE 1, l'enfant et sa famille sont confrontés à la réalité contraignante des temps sociaux de l'école. La socialisation familiale est faite de ces apprentissages par lesquels l'enfant s'intègre au milieu scolaire, et plus largement au milieu culturel.

Il ressort des entretiens avec les familles qu'il s'agit bien là, à leurs yeux comme aux nôtres, d'un véritable apprentissage, exigeant des méthodes, du suivi, de la discipline. Les mères toujours, les pères parfois, s'ingénient à inculquer à l'enfant, le sens de l'heure, le sens des durées et des enchaînements des activités, de leur ordre, le sens enfin du caractère précieux du temps. La maîtrise de ces temps et de leur organisation se traduit par l'autonomie qui est la notion clé de l'analyse.

Sans reprendre ce qui a été dit au chapitre I sur le temps social et le temps industriel, rappelons toutefois qu'au niveau macrosocial il a fallu plusieurs siècles pour passer du temps cyclique au temps industriel linéaire, mesuré, repéré par la montre, pour passer encore du temps concret

représenté par la hauteur du soleil dans le ciel ou par les saisons, à l'abstrait des chiffres sur les montres à quartz d'aujourd'hui, à ce temps quasiment intériorisé dans nos pratiques quotidiennes.

Les gares, comme le donnait à voir une très belle exposition à Beaubourg il y a quelques années, était un lieu d'apprentissage du temps, une école des espaces-temps, sous l'égide des horloges sur les façades des gares, et dans les grands halls ; les montres qui se répandaient de la bourgeoisie à la paysannerie, prenaient le relais en devenant un attribut corporel indispensable.

La montre n'est plus aujourd'hui le bijou qu'on offrait aux enfants souvent à l'occasion de la première communion, elle est le cadeau fonctionnel du petit écolier, comme l'est le blouson ou le cartable fluos. Presque tous les enfants en ont une désormais, même si tous ne s'en servent pas, loin s'en faut. C'est parce que la séquence des activités de préparation pour l'école contient la totalité des caractéristiques du temps industriel, du temps scolaire, notre temps social que son étude justifie l'analyse un peu ardue qui est ici proposée.

2) Matériau et traitement.

On part de notes d'observation et surtout des récits des enfants et de leurs parents. Entretiens séparés le plus souvent, et portant sur la séquence matinale : "comment ça se passe le matin pour te préparer pour aller à l'école ?"

Remarque préliminaires sur les récits : faire, voir et dire.

Les récits des enfants donnés à la première personne, sans contexte.

L'enfant de 6-8 ans ne sait pas raconter, restituer la réalité des activités du matin dans leur ordre, ni se placer du point de vue de : qui fait quoi. Généralement il parle de sa place, de ce qu'il fait et non comment et avec qui il le fait. De plus les récits sont marqués par une absence totale de référence au temps. Il est rare qu'un récit commence par exemple par "je me lève à 7 heures, je me réveille à 8 heures, maman me réveille à 7 h 30".

On a ainsi deux types de discours :

- un discours tout d'une traite qui escamote la plupart des activités pour arriver très vite au but "j'arrive à l'école". Le prototype est "je me réveille, je me lève, je m'habille, je déjeune, je vais à l'école, avec souvent une reprise, je me débarbouille, je prends mon cartable, je vais à l'école".

- un autre, plus haché, qui égrène une activité puis s'arrête, "je me réveille..." et alors il faut demander "comment", et quand l'enfant à répondu "c'est maman" par exemple, il s'arrête de nouveau et il faudra relancer sans cesse, pour obtenir des petit blocs de récits.

Les récits ont encore en commun leur absence de référence à l'environnement. Le contexte, qui dans notre étude prend tant de place, n'est pas perçu par l'enfant. Y-a-t-il des personnes, des gens qu'il croise, d'autres qui préparent, organisent et mettent en oeuvre des actions dont il est totalement dépendant et qui le concernent directement ? Il ne les mentionne pas. L'univers domestique est un "prêt à servir", et non un lieu dynamique en mouvement, une organisation qui se déploie. Très peu d'enfants se perçoivent comme un acteur dans un environnement. Ne peut-on penser que socialiser un enfant c'est aussi lui montrer et lui faire prendre conscience que cet univers, lieu de ses héritages quotidiens, se fait et se défait. L'enfant y est pourtant plongé à la fois comme acteur, agissant et agi et comme produit. Il y a une grande différence entre les récits d'enfants prenant une part active à la vie collective de cet éco-système et dont ils ne sont qu'un élément et ceux des enfants uniques, servis, aveuglés par eux-mêmes et par leur proches. Souhaitons que les récits croisés qu'on va tenter de construire en témoignent sans l'aide de commentaire.

Les récits des mères centrés sur l'organisation.

Les récits des mères sont centrés sur le faire, le devoir faire, la charge mentale, la course au temps, ou encore la délectation de la relation de service et de la disponibilité permanente. C'est toujours faire, donner, procurer, comme le font les "pourvoyeuses" nommées ainsi dans nos recherches où les femmes fabriquent et alimentent la vie quotidienne et sa gestion. Beaucoup légitiment au fur et à mesure du récit leur propre organisation, peu d'entre elles se prennent pour des "femmes sublimes", ici elles se jugent plutôt en flagrant délit de ne pas l'être, "c'est le temps qui oblige", "le temps qui bouscule", et dans ces temps un enfant à réveiller.

Les récits des pères centrés sur le résultat.

Les récits des pères quand on a pu en avoir sont souvent faits de l'ignorance plus ou moins reconnue "je ne sais pas comment ça se passe". Récits alors qui s'attachent bien peu au faire et encore moins au comment faire, mais essentiellement aux résultats. Comme si le procès de travail était soit inconnu, soit invisible, soit méconnu ou même nié et que seule compte la finalité. Le point de vue des pères se rapproche en cela de celui de l'enfant, ils ne perçoivent pas l'organisation, le processus ni les conditions à mettre en place. On obtient par exemple, "il se lève, il s'habille, je l'accompagne à l'école, il met son manteau".

A noter que les pères qui prennent une part active à la préparation du petit déjeuner ou à d'autres activités, (toilette du soir...), donnent un récit moins centré sur le seul résultat, et davantage ponctué de remarques sur leur participation active, des bouts de processus à relancer, à stimuler, qu'ils placent alors dans une relation interpersonnelle.

L'objectif des traitements est de construire une grille d'analyse pour parvenir à dégager des organisations temporelles différentes et complexes, c'est à dire contenant plusieurs dimensions interreliées. La durée de la séquence sert de cadre au procès de préparation, elle n'explique rien par elle même; par contre le rythme interne, la cadence et la régularité, donnent à l'organisation une certaine tonalité, une physionomie, complétée par l'orientation de l'organisation. Enfin il faut repérer des segments d'activités cruciaux comme les rituels, les anticipations ainsi que la place, le rôle et l'autonomie des différents acteurs dans ces ensembles dynamiques, principalement ceux de l'enfant.

Seront donc analysées :

a) Les organisations temporelles et leur durée.

Le cadre temporel donné par les durées totales puis uniquement domestiques (sans les temps de transport) :

- la flexibilité ou la rigidité de l'organisation interne,
- l'orientation et la finalité de l'ensemble.

b) *Les rituels* dans l'organisation, ils sont conçus comme des "marqueurs" de tonalités de ces micro cultures familiales : rituels d'éveil, de départ, de corps, de linge, alimentaires.

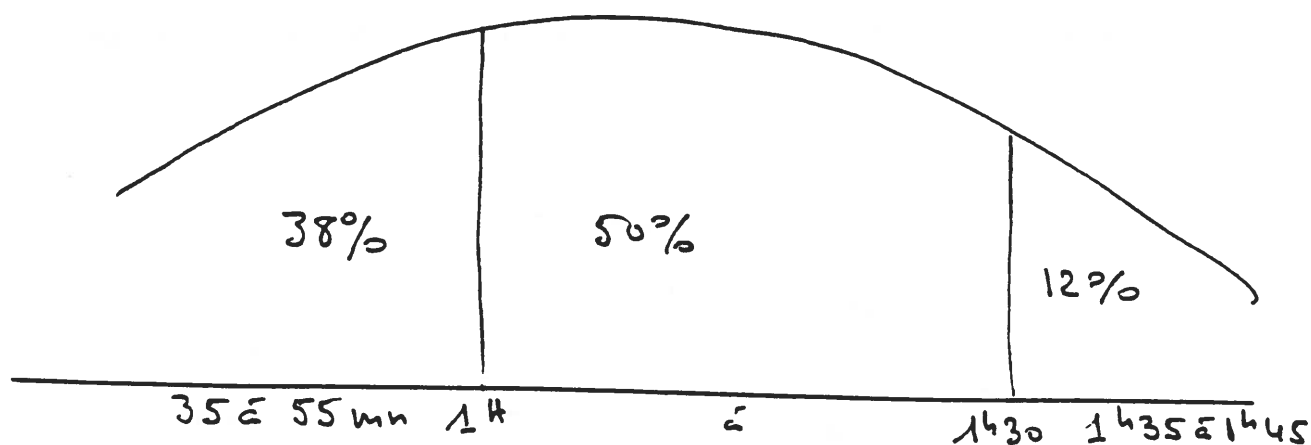
c) La présence dans l'organisation de *pratiques d'anticipation* : le segment d'activités concerné, la place qu'y tient l'enfant, comparée à celle de la mère, du père. Il s'agit là de règles dans l'organisation.

d) Enfin on tentera de déceler *le degré d'autonomie de l'enfant*, les acquisitions, les assimilations qu'il a pu intégrer, face aux triples composantes des temps sociaux.

3) Les organisations temporelles.

a) les durées totales :

Elles varient de 1/2 h à 2 heures avec une plus grande fréquence autour d'1 heure 15. Une distribution plutôt "normale", avec une dispersion relativement importante, pour un segment de vie aussi étroitement lié à deux impératifs, la durée du sommeil et le temps contraint de l'école.



A noter la variabilité des comportements des familles à l'intérieur d'un même ensemble culturel (sociétal), qui déjoue l'idée d'un seul modèle d'organisation temporelle. Certes, le temps des déplacements introduit des variations. Comment se présente-t-il dans l'échantillon observé ?

A pied ou en voiture pour jouer avec les espaces temps.

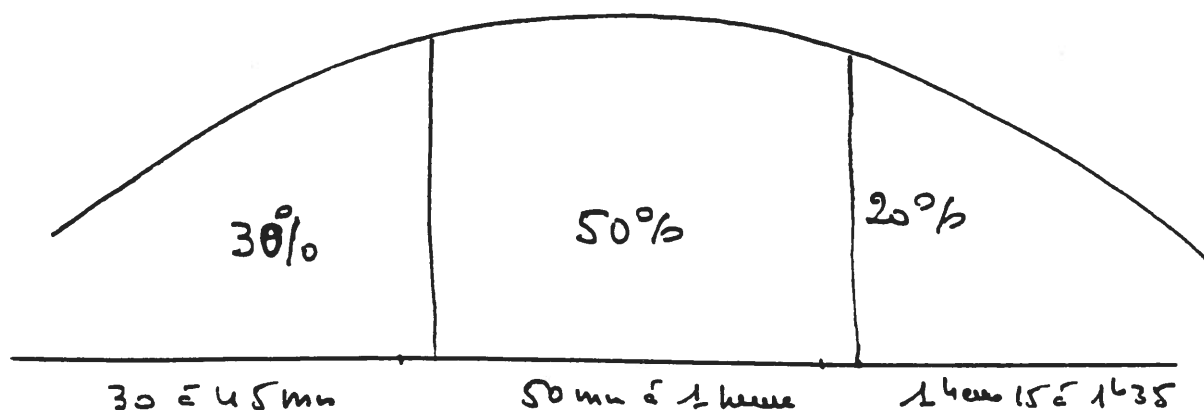
Plus de la moitié des parents conduisent leur enfant de ces âges (6 -8 ans) en voiture. Mode de transport dominant, tantôt la mère, tantôt le père ou dans un cas ou deux, un voisin, effectuent cette tâche qui boucle la séquence.

D'autres vont à pied, pour moitié accompagnés par leur mère, tandis que les autres se rendent seuls à l'école. Le car de ramassage n'est utilisé qu'une fois et le bus de transport en commun une fois aussi. Ces modes de transport coûteux en temps pèsent très lourd sur la durée d'ensemble et sont donc boudés par la majorité. .

On aura l'occasion de confronter notre petite exploration avec les résultats du questionnaire emploi du temps du Ministère de l'Education Nationale, actuellement en cours, et auquel il nous a été donné de proposer quelques suggestions.

b) Les durées domestiques.

Le cadre de la durée domestique (sans les temps de transport) nous met en présence, semble-t-il d'une distribution "normale" elle aussi, avec toutefois un fort déplacement de la dispersion vers les longues durées.



La moyenne, la norme c'est une heure et un peu moins. Quelques enfants sont prêts entre 30 et 35 mn; tandis que d'autres, plus nombreux, se préparent en beaucoup plus d'une heure (entre 1 h 15 et 1 h 35).

Ces petits quarts d'heure font de grandes différences. Les mères dans leur récit montrent assez, combien elles ont de mal à rattraper les quelques moments de sommeil qu'elles ont accordé un matin, tant il est dur de réveiller un jeune enfant qui dort. En écoutant tous ces récits à la file, on est tenté d'évoquer le fameux "carré de résistance" de l'établi, décrit par R. Linhart (1977). Gagner quelques fractions de secondes en remontant de quelques centimètres la chaîne de montage, pour tirer une bouffée de cigarette dans le creux de l'espace-temps ainsi libéré. Cette belle image avait déjà été évoquée à propos des femmes OS à Dreux car la gestion de la vie c'est comme la gestion du temps, un équilibre précaire qui exige vigilance et discipline.

Les petits matins sont faits de cela. L'heure du réveil à elle seule, introduit la souplesse ou non de la séquence. Cette borne de temps relève donc d'un choix parental, maternel le plus souvent.

Notons encore que l'âge a tendance à provoquer des séquences plus courtes; on laisse l'enfant dormir le plus longtemps possible mais au prix alors d'une augmentation de la fonctionnalité de la séquence et de sa rigidité, d'une taylorisation en quelque sorte. A l'inverse, les longues durées sont plus souples, laissant du temps pour autre chose au delà du pur et simple enchaînement fonctionnel des activités.

Comment s'ordonnent alors ces segments ? Sont-ils tous flexibles avec en finalité la souplesse et la recherche "d'une atmosphère détendue" ? ou bien resserre-t-on les activités principales pour laisser un espace-temps au travail scolaire, au ludique, au culturel, aux rituels; un segment de temps à part entière dans un procès très ordonné et planifié ? Dans les séquences courtes les mères sont-elles les gestionnaires déjà tant de fois rencontrées dans toutes nos recherches sur les femmes ou bien délèguent-elles à l'enfant une part de gestion, une séquence d'autonomie ? Dans les longues y-a-t-il plus d'autonomie laissée à l'enfant et inculquée comme telle, ou bien l'orientation du temps toute tournée vers l'école s'appuie t-elle plutôt sur une gestion parentale reposant sur un enfant enrôlé comme simple exécutant ? Ces questions naissent de la connaissance globale des familles étudiées, mais peuvent-elles être traitées au moyen d'indicateurs communs repérables dans tous les protocoles conformément à notre objectif de synthèse finale ?

Quels indicateurs retenir dans les doubles ou triples récits capables de révéler une forme taylorienne d'organisation qui s'opposerait à une forme plus artisanale incluant du temps polychrome par exemple ?

Ainsi voulait-on encore repérer une temporalité interne par la succession des tâches, leur temporalité allouée, leur régularité ou leur variabilité, par analogie avec n'importe quel procès de production, puisque le produit final est ici un enfant livré à temps à l'école¹.

b) L'orientation de l'organisation domestique de la séquence matinale.

L'organisation adoptée par les parents et dont l'enfant hérite quotidiennement comme d'un modèle qui le modèle, contient une orientation à l'insu même des intentions parentales. Il est clair que les parents ne choisissent pas de faire ci pour arriver à ça, mais les conduites, celles là comme d'autres, sont " orientées". C'est moins un but extérieur à atteindre qu'une tonalité imprimée à un ensemble de comportements.

On a repéré quatre orientations qui couvrent la totalité des situations rencontrées.

1 - une **orientation** fonctionnelle : être à l'heure et faire le nécessaire des activités requises pour livrer l'enfant à l'école dans les normes fixées par elle.

2 - Une **orientation scolaire** de l'organisation, laissant du temps pour réviser les leçons ou finir un devoir.

3 - Une **orientation plus ludique**, avec une volonté parentale de laisser de la **souplesse** pour le jeu, le rythme propre de l'enfant, la musique, la lecture (non directement scolaire, BD, par exemple). Une tentative pour rompre avec les exigences de la norme scolaire et conserver du temps polychrome en brisant le carcan du temps scolaire.

4 - Une **orientation** à la fois scolaire, culturelle, ludique, **multidirectionnelle**.

Le tableau se présente ainsi :

¹ On peut rappeler qu'au 19ème siècle le port de chaussures a été durement imposé aux familles, comme norme d'accès à l'école, de même la propreté, puis la possession d'un cartable, de livres et de cahiers...

Types d'orientation de la séquence	N° des familles		Total		
	Filles	Garçons	F	G	Ensemble
1- Orientation fonctionnelle -être à l'école à l'heure.	4-5-9- 10-14- 26-33- 40-44	12-21-23- 25-28-34- 38-41	10	8	18
2- Orientation scolaire : du temps pour les révisions.	27	13-31	1	2	3
3- Orientation ludique et culturelle polychrone.	7-30	1-6-8-11 16-42-43	2	7	9
4- Orientation multidirectionnelle.		2-3-15- 35-37-39		6	6

DP: 4

T= 40

La différenciation entre les sexes est tout d'abord à relever. Les filles sont plus souvent inscrites dans des organisations à simple finalité fonctionnelle : être à l'heure, tandis que les garçons sont plus souvent inscrits dans des organisations à finalité ludique et culturelle ou même multidirectionnelle.

Toutefois les orientations fonctionnelles gouvernent en général la séquence. Les orientations scolaires sont des "choix" aussi fréquents que les orientations ludiques. On peut donc départager les familles en trois groupes d'orientation que l'on croise avec les durées.

Si les durées courtes sont uniquement à finalité fonctionnelle ce qui semble aller de soi tant il s'avère difficile de caser du scolaire dans une séquence de 30 mn, les longues durées sont par contre accaparées par les révisions. On verra que certains enfants s'y attèlent à peine réveillés. Le ludique peut se glisser dans des durées moyennes, mais jamais dans une séquence courte, car le jeu, la détente comme le travail scolaire prennent du temps. Enfin on a de nombreuses séquences uniquement fonctionnelles qui se déroulent sur une durée de 1 heure en moyenne, c'est le temps du petit déjeuner qui allonge la séquence. En effet les jeunes enfants n'ont pas faim tôt le matin, d'autant que le réveil est toujours quelque peu forcé. Le petit déjeuner semble le cauchemar des mères car il ne peut être anticipé, comme on peut le faire pour certaines activités, il ne peut non plus être évacué, ce que font les enfants plus âgés (de 12 - 14 ans). Il est alors soit réglé par les

biberons, (mode de faire de beaucoup de mères d'enfants peu autonomes ou très lents ou très petits) soit marqué de rituels comme la télé du matin, soit encore par une mini-fête, ou bien expédié, quelques minutes avant le départ, la mère faisant manger l'enfant en musique en chantant ou en cherchant toutes sortes de subterfuges pour conserver la détente, car disent-elles "le temps nous oblige". (cf. film.)

4) Les rituels du petit matin : des codes d'interaction circulaire.

La séquence matinale est une dimension importante du mode de vie familiale, car elle est une organisation dynamique qui prend comme lui une stabilité plus ou moins durable. Pour vivre, une famille fabrique de l'organisation. Si variable, fantaisiste et peu structurée que soit cette organisation elle a tendance à se répéter et par conséquent, à s'appuyer sur des règles de conduites, à s'auto-organiser, bref à faire du rituel et du code. Les rituels sont donc une dimension de ces modes de vie familiale, ils cristallisent des éléments de la mémoire familiale, de la reproduction et de la transmission, ils sont aussi les valeurs auxquelles on s'accroche, dont on hérite et qu'on reproduit. C'est en quelque sorte la part sacrée des pratiques domestiques, leur lien aux croyances, par delà le rationnel immédiat et fonctionnel.

L'enfant et les rituels quotidiens du petit matin.

En se reportant à la définition des rites donnée par Van Gennep (1909), on peut dire que ceux-ci facilitent les passages et les transitions, ils écartent les dangers, ouvrent à la communication. On retrouve la même idée chez E. Goffman, idée selon laquelle les rites et les rituels servent à minimiser les risques et à faciliter la communication interpersonnelle.

De Van Gennep on retiendra l'idée d'un ensemble codifié de paroles, de gestes, de situations, tandis que la typologie d' E. Goffman sur les grands rituels de la communication, établie à partir d'observations fines et rigoureuses dans de multiples situations d'interactions quotidiennes, nous invite à retenir l'idée d'interaction circulaire.

Deux idées pour guider l'analyse :

- repérer des ensembles codifiés de paroles, de gestes, d'objets.

- et la situation d'interaction dans laquelle ces ensembles de codes sont quotidiennement énoncés et donc mis en scène.

Les situations de transition, sont :

- le réveil : passage de la nuit au jour, du conscient au non conscient, rites de re-naissance.

- le départ, la séparation, corps, lieux, temps. Ces situations sont vécues dans toutes les familles, sans que nous ayons toujours pu les décrypter dans tous les entretiens. Mais il y a encore d'autres situations à rituels. Comme beaucoup de sociétés, l'univers familial, véritable petit microcosme social, fabrique du rituel. Rituels liés au corps, à la propreté et à la mise en scène du corps habillé, rituels alimentaires plus ou moins partagés et plus ou moins festifs, d'autres encore qu'il faudrait explorer plus finement et plus systématiquement, déjà évoqués à propos des échanges langagiers, mais encore les mimiques et les attitudes, bref tous les rituels de la communication intercorporelle étudiés par G. Bateson dans le collège invisible de l'école de Palo Alto (Watzlawick. P, 1972).

Les codes du réveil sont peu variés et irrégulièrement présents.

- Le corps à corps mère-enfant avec "bisous, câlins", petits mots chuchotés à l'oreille, mais aussi l'enfant secoué par la mère.

- Les codes gestuels de transition nuit-jour : ouvrir les volets, la fenêtre, la lumière, ouvrir le lit, tirer les rideaux, ouvrir la porte.

- Des codes d'incitation verbale : "lève-toi c'est l'heure", "bonjour c'est l'heure", "allons réveille-toi", "sors du lit".

- des codes de passage et de changement de situation : mettre de la musique, la radio, la télé, du bruit de machines etc. faire entrer des odeurs (le café...), flâner au lit avant de se lever, aller dans le lit de la soeur ou des parents.

Les codes de départ, mal identifiés :

- la télé

- le bisou

- le petit gâteau ou le bonbon

- l'injonction "travaille bien", ou "sois sage" qui rate souvent sa fonction sécurisante.

- le cartable placé à la porte par la mère

- la voiture sortie du garage et qui attend moteur en marche devant la maison.

Les codes alimentaires.

- le biberon au lit
- le petit déjeuner en famille ou avec le père (souvent dans ce cas, il le prépare)
- le lait chauffé par la mère sur la table et l'enfant qui fait le reste
- rien de chaud seulement du solide ou du froid, l'enfant déjeune seul
- table préparée la veille
- la télé du matin qui devient télé nourricière
- le four à micro ondes l'enfant faisant lui même chauffer son lait.

Les codes de propreté.

- toilette ou bain le soir
- les dents matin et soir
- être coiffé par la mère (comme un rite de transition)
- le bain avec le père pour la petite fille le soir
- la douche qui dure
- l'absence de toilette le matin
- le "sent bon", la bonne odeur (rite de pacification).

Les codes vestimentaires.

- la mère choisit et prépare les vêtements au pied du lit, la veille
- l'enfant choisit la veille et met lui-même au pied de son lit ses habits du lendemain
- l'enfant s'enlise dans le choix de vêtements, un rituel de conjuration qui peut durer au delà du temps alloué
- la mère habille l'enfant, une relation interaction.

Le classement définitif retenu pour la synthèse (cf. chapitre IV) se fait en trois classes, renvoyant non plus à la richesse qualitative des rituels mais plutôt au croisement des 2 critères retenus ; présence orientée et intensité de l'interaction.

Le tableau se présente ainsi :

Qualité du rituel	Familles		Filles	Garçons	Total
Absence de rituel repérable.	9-10-14	8-3-16-25-39-41-42-43	3	8	11
Rituel domestique avec forte interaction	7-26-27-30-36-40	1-2-6-11-12-13-15-21-23-28-34-35-38	6	13	19
Rituel domestique avec faible interaction.	5-4-33-44	31-37	4	2	6

des rituels orientés

A noter la présence plus fréquente de rituels fonctionnels avec forte interaction chez les garçons: petit déjeuner, habillage et rituels vestimentaires et préparés par la mère. Les filles semblent davantage préparées par des rituels de transition. Le corps et le travail domestique ritualisés sont ainsi adoucis pour les garçons, les passages et les discontinuités plus adoucis pour les filles.

On a croisé les classes de rituels avec les orientations organisationnelles. Ce croisement cherche à cerner une cohérence organisationnelle dans les pratiques, à repérer comment ces dimensions sont liées entre elles et peu à peu composent les modes familiaux de socialisation en systèmes organisés et organisateurs.

	Pas de rituel ou faible interaction	Rituels avec forte interaction	Total
Orientation fonctionnelle domestique.	4-5-9-10-14-25-33-44	12-21-23-26-28-34-35	16
Scolaire seulement.	31	13-27-40-41	5
Ludique ou multifonctionnelle.	3-16-36-37	1-2-6-7-8-11-15-30-38-39-42-43	17

Le tableau croisé regroupé fait effectivement apparaître :

- 1) un lien entre les orientations fonctionnelles domestiques (être à l'heure), et les petits matins sans rituels ou avec un rituel sans interaction.
- 2) un lien entre les orientations ludiques ou multidirectionnelles et la richesse des rituels avec forte interaction.

5) Les anticipations.

Comme dans n'importe quel procès de travail, la gestion des activités impliquent qu'une part des tâches soit ou bien déléguée ou bien déportée. Les organisations observées ont en commun de ne comporter aucune délégation à des auxiliaires domestiques ou à un grand parent à domicile. Quand le père intervient dans la prise en charge du déroulement de la séquence, il allège effectivement la gestion d'ensemble. La participation des pères est réduite à des interventions ponctuelles et parcellisées, à l'intérieur d'un ensemble géré, pensé et pratiqué par la mère.

De quelles tâches s'agit-il ? De la préparation du petit déjeuner rarement complétée par l'assistance de l'enfant dans sa pratique alimentaire (faire ses tartines, le mettre à table ou le solliciter pour manger). Du départ pour l'école, autre tâche déléguée au père, elle reste partielle : il appelle l'enfant ou lui dit de mettre son manteau, mais ne l'aide pas à le mettre et ne contrôle pas si le cartable a été pris, le goûter mis dans le cartable, l'enfant est pris et déposé à l'école. Il y a comme un effet de bascule, quand le père participe peu, la mère anticipe davantage et réciproquement.

Anticiper c'est alléger la charge physique et mentale de la gestion du matin, c'est jouer avec les temps, mais c'est apprendre à l'enfant à gérer le temps et dans le meilleur des cas à devenir autonome, maître peu à peu de son propre temps. L'anticipation comme telle est presque toujours absente du récit de l'enfant, il ne perçoit pas la tâche qui a été effectuée la veille, même par lui, à moins qu'on ne focalise son attention en lui demandant, "et le cartable quand est ce que tu le fais, et ta toilette ?"

En revanche les récits des mères sont ponctués de ces anticipations, qui leur permettent "d'être bien organisée", "d'être dans les temps", "d'y arriver", "car tous les jours c'est pareil".

Les anticipations sont autre chose que les rituels, liées à l'organisation elles sont nécessairement régulières, et ne revêtent pas les connotations des rituels. Nous les avons classées par domaines ou types d'activités. Ceux ci sont très peu variés tant les activités du matin sont relativement limitées : une douzaine d'activités au maximum.

Dans l'ordre viennent d'abord les anticipations liées au domaine du scolaire : le cartable est fait la veille les révisions faites aussi la veille, puis celles liées au domaine des vêtements, préparés par la mère la veille ou par l'enfant, puis celle de la toilette, faite la veille avant le sommeil, enfin le domaine du petit déjeuner : la table mise la veille, ou le matin tôt, le goûter préparé en même temps que le petit déjeuner. Comme pour les orientations et les rituels, il est possible de classer les anticipations en 4 classes de segments d'activités.

Ce qui donne le tableau suivant :

Segment d'activités anticipés.	Fille	Garçons	Total
Pas d'anticipation ou mal repérée et peu mentionnée	7-9-10-14	8-11-15-31-34	9
Anticipation sur des segments domestiques.	26-27	16-21-25-38-39-43	8
Anticipation sur des segments scolaires.	5-6-30-4	28	5
Anticipation double : segments domestiques et segments scolaires.	33-36-40-44	1-2-3-12-13-23-35-37-41-42	14
TOTAL(sur 36)			36

Peu de différence sensible entre les filles et les garçons, toutefois, les séquences du matin à forte anticipation mixte, à la fois sur du scolaire et du domestique sont plus fréquentes chez les garçons que chez les filles. Beaucoup de séquences comportent des pratiques d'anticipation, toutefois il existe bon nombre d'organisations qui sont gérées dans l'immédiateté des tâches à accomplir, l'une poussant l'autre et sans gestion de la totalité des activités. Peut-on aller un peu plus finement dans l'analyse en croisant par exemple avec les durées domestiques des séquences ?

Segments d'anticipation	Durée des séquences			
	Courtes	Moyennes	Longues	Total

Absence d'anticipation.	34	4-7-8-10-11-16	9-15-31-43	11
Segment domestique.	21-35	25-27-14-38-39	26	8
Segment scolaire.	28	5-6	30	4
Segments domestiques et scolaires.	23-33-40-41-44	1-2-12-36	3-13-37-42	12

Contrairement à ce qu'on attendrait un lien est peu évident entre la présence d'anticipations et le raccourcissement éventuel de la séquence. On a vu en effet que l'allongement de la séquence matinale préservait du temps ludique et peut donc s'accompagner d'anticipation pour libérer un temps alloué à ces activités non finalisées scolairement. Par contre l'absence d'anticipation a tendance quant à elle à allonger la séquence (pas de cas rencontré dans les séquences très courtes). En outre si on effectue un autre croisement entre ces séquences sans anticipation et un type dominant d'orientation, on constate qu'elles sont le plus souvent d'abord à orientation domestique puis pour certaines, ludiques. Ainsi prend-on un certain temps, en ne faisant que du domestique et sans rien organiser ni prévoir à l'avance, ou bien encore on laisse au jeu une place dans les intervalles de ce temps peu maîtrisé.

6) L'autonomie de l'enfant dans la séquence.

Si l'on pense avec J Piaget (1964) que "les acquisitions dues à l'expérience, entraînent une modification durable du comportement" on peut ajouter que ces expériences organisées construisent une capacité d'apprentissage et de transfert à d'autres situations. Apprentissage de base, l'autonomie acquise par l'enfant dans l'exercice partiel ou total de la séquence est un noyau déterminant de l'héritage du quotidien.

La pratique de l'autonomie développe chez l'enfant la capacité à se donner ses propres formes d'organisation. Pour les parents c'est croire que les normes temporelles ne pouvant être subverties, déjouées, transformées, reste alors seulement la maîtrise de ce qu'il faut faire, de ce qui arrive, afin de réduire le côté coercitif et la violence contingente du temps. Dans certains cas (2-3) c'est clairement présenté comme le moyen de fabriquer un enfant

responsable au sein d'une communauté coopérante. L'autonomie n'est donc pas la clôture mais l'ouverture du système familial éducatif. Dans l'organisation temporelle elle consiste à déplacer l'enfant d'un rôle de simple exécutant-dépendant recevant des ordres, voire des sous ordres à un rôle de coopération active et consciente de la situation. On peut même aller jusqu'à penser que c'est la seule chance donnée à l'enfant de se prendre en main et d'être responsable de son sort, ici ne pas "subir l'école". Une maîtrise qui conduit à une plus grande liberté dans le système familial comme dans le système scolaire et qui est proposée on non très tôt à l'enfant.

La part de responsabilité laissée à l'enfant dans cette gestion ne dépend pas de l'âge, l'âge ne peut influencer que sur l'étendue et la complexité des segments d'autonomie présents dans le déroulement de la séquence matinale et non sur leur présence.

Dans l'ordre, c'est l'autonomie par rapport au cartable qui vient en premier. L'instrument de travail préparé souvent la veille, ne l'est qu'une fois sur deux par l'enfant lui même, dans les autres situations, ils le font sous injonction de la mère, parfois du père ou même avec leur aide. Les mères font du domestique jusque dans le cartable : elles regardent, rangent, jettent le goûter délaissé qui moisit, les petits trucs ramenés, échangés, emportés. Le cartable, un peu de l'espace privé de l'enfant, est un objet transférentiel et transitionnel, comme hier le doudoun ou l'ours. Objet-pont, le cartable est le lien matériel entre l'école, la mère et l'enfant.

Dans le film de Mathieu à Marseille on voit Marie, sa mère, le ranger avec lui le matin, inventoriant un à un les objets. Mathieu un peu dépossédé y mettra plus tard un paquet de biscuit tenu comme une baguette de tambour et qu'il glisse dedans sur un air de marche militaire.

Puis à égalité avec le cartable, le fait de s'habiller seul (e). C'est peu et c'est beaucoup, mais l'autonomie n'est totale que si l'enfant ayant choisi la veille et anticipé en plaçant méthodiquement les habits au pied du lit, va enchaîner et conduire rapidement ce segment d'activité. Ici il n'y a guère que Fanny (4) qui sache faire cela mais elle a déjà 9 ans.

Puis vient l'autonomie très relative du petit déjeuner, un seul enfant (3) le prépare entièrement seul. Les autres participent partiellement, le four à micro ondes ayant considérablement facilité la prise en charge d'une partie de cette activité et la rapidité de son exécution.

Ensuite, il faut reconnaître que l'autonomie concernant les temps bornés est rare. Capacité à se réveiller seul, maîtrise de l'heure de départ pour l'école, alors même que règne partout l'angoisse d'être en retard.

La plupart des mères choisissent le plus souvent d'autonomiser l'enfant sur une séquence, une activité, un fragment de la totalité ; une procédure d'allègement de la charge physique et mentale qui n'est peut être pas une procédure génératrice d'apprentissage du temps ou de socialisation. L'enfant rentre ainsi dans le procès du déroulement en se spécialisant, comme les pères à qui on ne demande tout au plus qu'une tâche ponctuelle et simple. Ce type d'autonomisation spécialise l'enfant et renforce tout à la fois la parcellisation des tâches. Ceci est confirmé par la rareté des séquences où l'enfant maîtrise un enchaînement, la succession sans injonction de deux segments accomplis seul (e). Par exemple : s'habiller et se laver à la suite sans rappel et sans activité parasite, ou encore s'habiller seul et aller petit déjeuner sans coupure. Ce qui semble acquis dans ces cas très rares, c'est une composante du temps déjà pleinement active dans le milieu scolaire, l'allocation d'un temps pour une tâche et la représentation d'une successivité, celle d'un temps qui se déroule et qui est limité. En quelque sorte l'idée d'un planning. Thompson disait à propos du temps pré-industriel, qu'il s'agissait d'un temps orienté par la tâche comme dans le travail artisanal, du temps qui est "l'un dans l'autre". A travers la représentation de la succession d'opérations ordonnées, le temps s'industrialise et devient en effet peu à peu maîtrisé, intégré, assimilé.

La répartition des familles est la suivante :

0. Pas d'autonomie repérable ou mentionnée.	5-7-12-21-25-26-27-38	T=8
1. Autonomie partielle sur du fonctionnel -une séquence et parfois deux, ou sur du scolaire. Cette autonomie ne semble pas volontairement recherchée.	8-9-10-11-13-14-15-16-28-30-31 35-36-37-39-40-43-44	T=18
2. Autonomie recherchée par les parents sur les 2 secteurs fonctionnel et scolaire et intégrée par l'enfant (acquisition d'une sorte de planning).	1-2-3-4-6-23-33-41-42	T=9
DP 5	Total 35	

On peut conclure que les composantes des temps sociaux ne sont pas acquises ni même transmises comme telles aux enfants de CP et de CE.1. Il faut attendre leur grande expérience de l'école et de cette séquence matinale pour que l'enfant mentionne qu'il "s'accélère" qu'il peut "jouer avec le temps". Ce qui permet mieux de comprendre pourquoi est si inefficace le "dépêche toi" des parents. Il ne peut être ni entendu ni compris ni pratiqué, un enfant ignore comment accélérer une pratique, mettre son corps et son esprit en cadence. Des cultures entières sont dans des situations semblables.

7) L'organisation temporelle: des portraits contrastés.

Pour présenter les différentes organisations des séquences matinales on a choisi de mêler le récit de l'enfant à des fragments de récits de la mère ou du père. Les choix des portraits contrastés ainsi présentés s'appuient chaque fois sur un trait de l'organisation.

Portrait n° 1 : "Une histoire d'organisation "

Une séquence moyenne de 50 mn (de 7 h 30 à 8 h 20).

N° 12 : Renaud, 7 ans, en CE.1.

Conduit avec sa soeur par le père en voiture

- orientation : fonctionnelle
- rituel : alimentaire, biberon dans le lit du père forte interaction.
- anticipation : scolaires et domestiques effectuées par la mère
- autonomie: pas d'autonomie

Renaud : "Je me lève tout seul, quelquefois maman me lève, elle ouvre complètement la fenêtre... j'ai mon radio-réveil (branché par la mère) mais je l'éteins, je me réveille, je vais dans le lit" (des parents). "Je le secoue" dit la mère "j'ouvre les volets et je dis " il faut que tu te lèves maintenant". Tous les deux, ils vont dans le plumard avec leur père, ils boivent leur poupou, je les fais boire le poupou (biberon) si je le mets le matin avec un bol, ça va durer 3/4 d'heure, on regarde un coup à gauche, un coup à droite..."

Renaud debout raconte alors d'une seule traite : "Quand j'ai fini, je vais à la salle de bains, je me déshabille, je vais sous la douche, après je sors, je m'essuie, je nettoie le visage avec un peu de lait et je me mets un peu de "sent bon" après j'ai fini, je regarde un petit peu la télé, c'est l'heure d'aller à l'école, je mets mon manteau je prends le cartable, il est rangé de l'école, papa il m'accompagne (la mère a dit qu'elle sortait la voiture et la faisait chauffer) il me tient pour aller sur la route, après je suis sur le bord. J'ouvre la porte de l'école, je m'amuse pas.

"En sortant de la salle bains", reprend la mère, "il faut qu'ils aient les chaussures aux pieds. C'est un gain de temps, c'est normal".

"A la douche", dit Renaud, "si je reste un peu de temps, maman elle coupe l'eau".

"C'est une histoire d'organisation, si t'es pas organisé ! Tout est prêt, tout est prêt le soir", insiste la mère.

" Le soir je prépare les vêtements, prêts le soir, pour pas perdre de temps quoi, je regarde si les crayons sont bien taillés, les cartables... qu'ils restent au lit le maximum quoi. Le soir à 8 h 1/4 quoi qu'ils fassent on coupe la lumière, tant pis".

" Renaud à l'école il arrive pas à suivre le mouvement à s'adapter à l'école, au milieu des gens il a du mal à entrer en contact, l'école elle admet pas cela, la maîtresse, non plus".

Le père : "les enfants regardent la télé, dix minutes (le matin), jusqu'à 8 h 20, 8 h 25 ça suffit pour aller à l'école je les emmène. Le soir c'est elle (sa femme) qui prépare tout, les habits et tout, et quand elle est pas là c'est moi qui le fait, mais tout est toujours prêt".

Portrait n° 2 "Le temps est compté il faut presser le mouvement".

Une séquence longue de 1 h 35 mn (de 7 h 15 à 8 h 50).

N° 26. Angélique, 6 ans 1/2, CP.

En voiture chez la mamie et à pied à l'école avec la mamie ou sur le vélo, 5 mn.

- Orientation : fonctionnelle avec la participation de la grand-mère qui habite à côté
- rituel : fonctionnel, forte interaction (1/4 d'heure pour le petit déjeuner)
- anticipation : sur des segments scolaires (cartable) mais plutôt par la mère
- autonomie : peu d'autonomie laissée à l'enfant.

Angélique : "je me lève, je déjeune, puis je vais chez Mamie dormir, ensuite je me coiffe, puis je mets les bottes puis je m'en vais à l'école, je déjeune au lit, maman me réveille, elle m'habille maman, aujourd'hui je me suis habillée toute seule, mais je vais le demander à maman avant (les habits à choisir). Papa il est pas levé quand je me lave, maman lui apporte le déjeuner au lit, je mets le blouson et j'attends maman, des fois je regarde la 5 ou la 1 en attendant maman.

La mère : "quand Angélique se réveille, je vais la voir, elle me dit ce qu'elle veut manger pour son petit déjeuner, ensuite elle s'habille ou déjeune au lit et puis euh... on se prépare pour aller chez mamie vers 7 h 30 et c'est elle qui l'emmène à l'école. Angélique elle se réveille à 7 h 1/4, moi ça fait déjà une heure que je suis levée et que je prépare tout et le ménage.

Elle se réveille toute seule, elle reste au lit et attend le petit déjeuner, elle aime bien que je l'habille, elle fait la paresseuse, pour la toilette, le temps est

compté, je la lui fais aussi sauf qu'elle se coiffe elle même, le cartable est fait la veille et les devoirs aussi, elle s'habille seule depuis longtemps.

Angélique : "mon cartable il est chez mamie, puisque j'ai fait les devoirs (le soir) chez elle, je lui fais la bise et à maman et à papa avant de partir mais pas le matin, quand j'arrive chez mamie je m'enlève les bottes et le blouson et je vais dormir (le matin entre 7 h 45 et 9 h moins 5).

La mère : "il lui faut son câlins quotidien à Angélique, avec moi avec son père et sa grand-mère... Pas le temps de jouer le matin, je la réveille au dernier moment pour qu'elle puisse profiter au maximum de sa nuit. On s'accorde un quart d'heure ou même plus pour le petit déjeuner, on bavarde pendant ce quart d'heure. C'est toujours moi qui l'emmène, Gérard il sort la voiture, il nous dit au revoir et part après nous. Il ne l'emmène jamais, elle veut que ce soit moi".

Le père : "je me réveille, après je me lève, je fais un bisou à Brigitte (sa femme) je bois mon café, non mon chocolat au lait, après je m'en vais faire ma toilette, je me prépare, puis Angélique s'en va à 7 h 45 chez sa mamie pour aller à l'école à 9 heures bon !

Question : aide-t-il Angélique ?

Le père : "non j'ai pas le temps moi, non je m'en occupe pas le matin, elle se réveille, elle prend son déjeuner, après elle descend parce qu'elle couche là haut, direction la télé, la 5, les dessins animés jusqu'à ce qu'elle parte.

Les vêtements avec elle au dernier moment il faut changer toujours, ça dépend des jours, pour le petit déjeuner elle est longue à la détente, il faut toujours dire "allez Angélique parce qu'on va être en retard", ça c'est tous les matins. Elle est comme le temps, un jour oui un jour non pour les bisous. Le soir je vois Angélique à peu près 1 heure de 8 h à 9 h, quoi !"

Angélique : "chez mamie je m'endors parce qu'on attend que ce soit 9 heures pour partir à l'école, elle me réveille, elle m'appelle. Quelquefois je me lave les dents chez mamie, la figure oui mais autrement les dents pas souvent. On part en vélo, j'arrive à l'école".

Portrait n° 3 "Ne pas trop angoisser ma fille par rapport au temps car moi j'ai une espèce de minutage personnel, toujours très juste"

Une séquence moyenne de 55 mn, de 7 h 55 à 8 h 50,

N° 7. Pauline 5 ans 1/2 va entrer en CP. accompagnée par sa mère à pied. - orientation : ludique et culturelle (lecture, musique)

- rituel : fonctionnel avec forte interaction père et mère,
- anticipation : pas clairement présente dans les récits
- autonomie : pas d'autonomie dans les activités ni la gestion du temps, mais des initiatives laissées à l'enfant (mettre un disque).

Pauline : "eh bien à 8 heures, comme le dit Maman, je me réveille, je reste un petit peu au lit pour lire quand maman se lave et s'habille, parfois j'ai horreur d'aller à l'école parce que parfois ça me rend fatiguée, et je tombe dans les pommes..."

La mère : "le matin c'est un réveil en douceur, car moi je suis dans mon minutage personnel, mais pour elle... je vais la voir c'est 8 h moins 5, je prépare le biberon et elle entend déjà les bruits, je fais exprès un petit peu de bruit, des bruits domestiques, un peu agréables, j'ouvre les volets (de la cuisine) je mets un petit peu de musique c'est ça, je trafique un petit peu dans la cuisine... alors j'entre dans sa chambre et je lui fais plein de bisous, des caresses, des câlins, je lui parle un peu bébé... en principe je suis habillée, mais son premier geste c'est de toucher pour voir et si je suis en chemise de nuit alors elle en conclut que c'est mercredi matin ou samedi ou dimanche.

Pauline : "maman me dit de descendre de mon lit, d'aller faire pipi et de chausser mes pantoufles et de me déshabiller et moi je ronchonne car j'ai pas envie de quitter mes jouets favoris et mon lit... c'est maman qui doit m'habiller elle est peu fatiguée à cause de son gros ventre... je prends un biberon car j'ai horreur du bol, elle me l'apporte au lit et j'adore ça, j'ai horreur de la cuisine parce que j'attrape froid, je sais pas si je me lave avant, mais je ne me lave pas très bien".

La mère : "mon mari m'apporte toujours mon petit déjeuner au lit, quand elle était plus petite, je l'emmenais dans mon lit, le matin alors on déjeunait ensemble. Elle aime être portée, câlinée. Bon je me prépare moi même et à 8 heures je m'occupe de Pauline. Il y environ une dizaine d'années, je m'accordais beaucoup de temps à la rêverie, à l'imaginaire, je me réveillais pour écrire, pour peindre, la création donne le sentiment d'avoir une prise un peu sur le temps, mais maintenant avec l'installation dans le conjugo, la conjugalité, je suis rentrée dans un système de rentabilisation forcée du temps. C'est grâce à cela qu'il y a une espèce

d'arrondi dans la maison, car même si mon mari fait beaucoup de choses, il assure l'essentiel, le plus gros, mais les petit arrondis c'est moi, l'impondérable. Alors je ne veux pas donner à Pauline cette obsession trop tôt, aussi le matin c'est du temps pour nous, je lui consacre mon temps. Je lui lave le visage, je lui brosse les cheveux, je la parfume, et elle retourne dans sa chambre lire. C'est très ritualisé, elle le désire et ne veut rien changer. Le parcours pour l'école il est balisé, on a plein de repères : vitrines, boulangers, le retour aussi qui est plus lent".

Pauline : "le soir en rentrant de mon travail, je fais des copies, j'écris sur mon cahier, on travaille avec les feutres, et puis la musique, je suis fourbue... Parfois j'aime prendre mon temps à ma table, je rêve et ça me plaît beaucoup, mais c'est un secret. J'ai une musette pour mon goûter, eh bien c'est maman qui le met dans ma musette le matin, moi j'écoute un disque, mais ce qui m'intéresse beaucoup c'est la lecture".

Portrait n° 4. "Se débrouiller seul dans une relation de confiance, mais le temps est minuté".

Séquence moyenne de 7 h 30 - 8 h 25 (1 heure à peine)

N° 4. Fanny, 9 ans, CM.2.

Va à pied à l'école.

- orientation : fonctionnelle
- rituel : alimentaire, faible interaction
- anticipation : scolaire (cartable, devoir)
- autonomie : réveil, cartable, enchaînement de segments, participe au petit déjeuner, contrat pour rentrer seul ou avec le petit frère.

Fanny : "Je ne sais pas l'heure, j'ai envie de me réveiller parce qu' à 7 h 30 je suis obligée de me réveiller, alors j'allume la lumière et j'ai rien à faire, j'aime rester dans le lit un peu, je traîne. Il me faut trois quarts d'heure, si je suis pas levée maman vient me réveiller, elle m'appelle. J'ai un réveil, mais la nuit dernière j'arrivais pas à me réveiller je me disais il doit être l'heure, j'ai allumé "oh zut il faut que je me rendorme". Il y a une horloge dans la chambre il me faut le temps de me réveiller, il faut que je m'habille, que je me lave, je mets du temps et je déjeune, je prépare mes affaires, je mets tous à la porte, mon manteau..."

La mère : "je prépare le déjeuner mais elle sait maintenant allumer le gaz (depuis 1 an 1/2), mais je fais chauffer le lait encore souvent. Il est sur la table alors ils déjeunent seuls, mais j'aurais tendance à leur imposer certaines quantités de nourriture, je fais un peu trop attention. Je leur demande de mettre leurs habits toujours au même endroit. Ils les retrouvent facilement ; je sors un peu les vêtements mais elle sait ce qui va ensemble, parce que tout petite je lui ai dit "regarde ça ne va pas ensemble". Je lui apprends un peu les goûts, mais elle ne choisit pas avec le temps qu'il fait dehors..."

Ici (dans la résidence) tout est près, il n'y a pas besoin de transport, ça facilite beaucoup l'apprentissage du temps, elle va seule à l'école depuis longtemps, elle prend la clé, parce qu'elle rentre avant moi, ça fait deux ans, mais quelqu'un de l'immeuble à cette époque supervisait".

Fanny : "des fois j'ai pas le courage de me lever, je me prélasser au lit, je me lave après, des fois je me dépêche, je me dis, "vite vite, il faut que je me dépêche". Je fais mon cartable le soir et les devoirs, mais jamais le matin, maman le met à la porte".

La mère : "j'essaie de lui donner l'ordre, ne pas être en retard, moi même je suis un peu bousculée alors Fanny essaie de ne pas être bousculée, mais elle a peur d'être en retard, l'école impose cette anxiété".

Fanny : "maman elle se presse, elle est tout le temps en train de se presser". Et ton père ? "Je ne le vois pas, mais pour lui 5 h 30, 6 h c'est pareil, il a toujours le temps pour prendre son train, il ne se presse pas, il ne sait pas l'heure..."

La mère : "j'ai fait un croquis pour leur apprendre hier, aujourd'hui, demain, et puis un repère, oui des repères, par exemple une cordelette au cartable de Fanny, le jour où elle doit laisser son frère à la cantine et le ramener le soir... Je voudrais qu'ils arrivent à faire un maximum de choses, prendre des initiatives, l'expérience fait prendre conscience rationnellement des choses".

Portrait n° 5. "On tourne, on vire, sans se laisser manger par le temps".

Séquence moyenne flexible 1 h (de 7 h 15 à 8 h 15).

N° 11. Mathieu, 6 ans 1/2, CP.	- orientation : ludique
Va à l'école à pied accompagné par sa mère.	- rituel : câlins, échanges d'accès à l'école forte interaction, - anticipation : pas d'anticipation, - autonomie : s'habille et choisit seul ses vêtements, pas dans la gestion.

Mathieu : "Je me réveille, je m'habille, je vois mon chat, je descends, je vais voir maman, je joue on fait le cartable, maman me fait mon chokapic, je joue on part et on se promène."

La mère : "C'est agréable de le laisser se réveiller seul, de voir où il va, de lui laisser gérer son temps, il dit bonjour, il ne déjeune pas parce qu'il a un appétit qui se réveille très lentement, je veux respecter aussi ce rythme de l'appétit, il mange un casse croûte à la récréation. Jamais il ne pense à ses devoirs le matin, il n'aime pas l'école, il est très observateur, c'est pas la peine de rentrer dans le moule pour étudier, pour apprendre, un enfant apprend autant à la maison qu'à l'école, il se socialise partout. Il se réveille seul, s'il se réveille entre 7 h 15 et 7 h 30, on a à peu près trois quarts d'heure, où l'on tourne, on vire ! Le bain est pris le soir, il est calme, le matin il choisit ses vêtements, il se sert sur son étagère, tout se passe très calmement pendant que je bois mon café, le cartable est prêt, à la porte, on ne perd pas de temps en fait le matin ; il ne sait pas les jours où il y a école et les autres, mais il le devine. En CP, à 8 h 30 si l'on est pas là, l'école commence sans toi, c'est très strict ; le passage est dur de la maternelle au CP, il faut lui préserver son rythme. On prend une demi-heure pour aller à pied à l'école, on s'arrête sans s'énerver si on veut acheter un pain au chocolat. Mais ici (chez lui) il n'y a pas d'heure. Mathieu est très rapide pour s'habiller, mais je dis "tu sais dans 5 mn il faut que l'on soit parti". Je préfère gérer mon temps pour être disponible et donc me lever 1/4 d'heure avant, c'est très important d'être disponible à l'enfant le matin, mais il faut que tout soit bien organisé et j'ai la chance de pouvoir faire plusieurs choses à la fois, je ne veux pas me laisser manger par le temps".

Pendant ce temps, Mathieu joue avec son chat, ses petites voitures, détendu, comme si l'école était loin (cf. le film).

Portrait n°6 "On met tous la main à la pâte, je gravite autour"

Une séquence très longue de 1 h 45 (de 6 h 30 à 8 h 15).

N° 13. Jean Laurent, 7 ans 1/2, CE.2.

Accompagné en voiture 4 jours
par la mère, 2 jours par le père.

- orientation : scolaire
- rituel : alimentaire de transition,
forte interaction
- anticipation : scolaire et fonctionnelle
- autonomie : dans les soins du corps,
la toilette mais pas dans la gestion.

Jean.Laurent. : "Alors... Je lis dans mon lit un peu ensuite...je vais déjeuner, je me lave, je m'habille, je révise mes leçons et puis je pars à l'école... c'est maman qui me réveille. Des fois quand elle corrige les copies dans la cuisine ça fait du bruit".

La mère : "Pour corriger ou préparer les cours, je me lève souvent assez tôt, le matin vers 5 h 1/2, 6 h, parfois plus tôt mais je veux pas le dire (rires) et vers 6 h 1/2 j'appelle tout le monde, il est déjà réveillé, d'ailleurs sans que j'ai besoin de l'appeler, parce qu'il se réveille assez tôt vers 6 h, 6 h 1/2 et puis il vient me voir à la cuisine".

Jean.Laurent. : "Je lis tous les matins, c'est maman qui prépare mes habits elle les met sur le coffre".

La mère : "Il vient me voir, et s'installe un peu, je finis mon travail et puis qu'est ce qui se passe ? Après on prépare le déjeuner tous en commun, tout le monde met la main à la pâte, puis on déjeune assez rapidement".

Jean.Laurent. : "Je mange des tartines, un pain au lait et du lait, maman me met l'eau et je vais prendre un bain, papa aussi il me met l'eau, il se lève un peu plus tard que moi".

Le père : "Le petit déjeuner, c'est vite fait, il s'agit de faire chauffer du lait et du café donc oui, je mets la main à la pâte. Il n'y a pas d'ordre établi, c'est le premier qui se présente devant le fourneau. On se met à table vers 6 h 45 et le petit déjeuner dure jusqu'à 7 h 15. Il faut bien compter une 1/2 heure. C'est surtout J.L. qui est assez long. Ensuite chacun passe au cabinet de toilette jusqu'à 7 h 30 - 7 h 45".

La mère : "Le petit déjeuner c'est un premier travail avant de faire la toilette et quelquefois quand il se lève, j'ai oublié de vous préciser, il ne m'appelle pas forcément de suite, il prend un livre, il feuillette un petit livre et il

vient donc à la cuisine, ensuite donc après on prépare le déjeuner tous ensemble et voilà après c'est le travail de la toilette : qui, à la salle de bains et qui en train de ranger la vaisselle dans le lave vaisselle, puis il faut faire les lits, on se répartit les tâches avec mon mari, évidemment c'est normal vu qu'on part à la même heure".

Le père : "Oui c'est souvent moi qui vais en 1er à la salle de bains puisque je vais à Montauban et donc je pars en train, je pars à 7 h 20 par là. Ensuite c'est ma femme et puis J.L. pour terminer. Je quitte les lieux vers 7 h 30 sauf le lundi et le vendredi puisque ce sont les 2 jours où j'accompagne J.L. à l'école".

La mère : "Quand Jean Laurent fait sa toilette le matin, c'est souvent lui qui commence parce qu'il prend du temps pour barboter alors là il faut quand même essayer de l'accélérer un peu parce qu'il aurait tendance à faire plouf-plouf pendant longtemps, ça durerait bien 1/4 d'heure. Il fait sa toilette lui-même, un matin sur deux, il se plonge dans la baignoire, le lendemain c'est une toilette un peu plus rapide, je lui fait passer ses vêtements, il s'habille il se prépare donc pour partir à l'école enfin c'est plutôt moi qui prépare le cartable, il faut bien le reconnaître. Ensuite, il va dans sa chambre, il joue 5 mn puis il revient à la cuisine, il a quand même envie avant de sortir de se détendre un peu".

Jean.Laurent : "Le matin je lis des BD, Astérix et d'autres, mais je ne regarde pas la télé".

La mère : "Il met des cassettes, il a un petit magnétophone dans sa chambre, il écoute des histoires, bon pas des chansons, pas encore, c'est pas encore la phase tube. 4 matins sur 5 c'est moi qui l'accompagne à l'école pour 8 h 30 donc nous partons. Dans la voiture, on finit de réviser les leçons. Quelquefois je ne vous l'ai pas dit, après le petit déjeuner on finit de réviser un peu, on revoit ce qu'on a étudié le soir et dans la voiture on rappelle un peu les point importants voilà, je le dépose à l'école et je m'en vais de mon côté. Il a une particularité : c'est qu'il a toujours peur d'être en retard pour aller à l'école, il faut arriver à l'heure, c'est un enfant qui est très discipliné donc ce serait une catastrophe, la maîtresse a dû leur dire je suppose. C'est lui qui me harcèle et j'avoue que quelquefois je n'accélère pas assez la cadence à son gré donc c'est plutôt lui, c'est lui qui rappelle "maman il faut partir", mais il ne pense pas toujours à préparer ses affaires".

Portrait n° 7. "Je m'occupe de tout parce que j'ai le temps".

Séquence courte de 35 mn (de 7 h 45 à 8 h 20).

N° 28. Frédéric, 7 ans, CE.1	- orientation : fonctionnelle
Va seul à pied à l'école à côté.	- rituel de réveil, de corps, alimentaire, forte interaction,
	- anticipation : scolaire,
	- autonomie : le cartable la veille et le goûter, pas dans la gestion du temps ni dans les enchaînements.

Frédéric : "Je me réveille, je vais voir si maman est réveillée. Je lui demande mes affaires, je m'habille. Je mets mes chaussons, je descends. Je déjeune et je révise un peu mes devoirs et je vais à l'école.

La mère : "Frédéric habite près de l'école ; il se réveille de lui même ou il m'appelle s'il a un contrôle, s'il est anxieux, il se réveille vers 7 h 45. Il s'habille ou j' l'habille, je l'aide, câlins et puis il va petit déjeuner.

Frédéric : "Je m'habille, je mets mes chaussons, je me déshabille, j'enlève mon pyjama. Je mange des Frosties, du lait, un jus d'orange.

La mère : "Je prépare le petit déjeuner, céréales, jus d'orange."

Frédéric : "maman me débarbouille, je me lave les mains, je me lave les dents le soir et le matin".

La mère : " s'il se réveille plus tôt, il demande à lire, il prend un bouquin et il lit. S'il ne veut pas déjeuner, je suis à côté de lui. Il s'habille tout seul ; il se débarbouille.

Frédéric : " le soir avant de me coucher, je le fais le cartable. J'ai le cartable prêt et je peux partir à l'école. Pour le goûter, je dis à maman ce que je veux, maman me le donne, c'est moi qui le mets dans mon cartable".

La mère : "Le cartable est préparé le soir. Il se le prépare, il met son goûter et prépare la carte de sortie. Quand il a des contrôles, il demande à réviser. Il y avait un contrôle de grammaire ce matin. Il a voulu revoir un petit peu, que je lui pose quelques questions sur le présent, le futur ; ça le rassure. Mais c'est lui même qui le demande. Je n'ai jamais demandé quoi que ce soit.

La mère : "il part à l'école tout seul comme un grand, c'est à 5 mn, pour 8 h 30. Parfois, il voit son père qui lui dit : "salut, comment ça va ? Est ce que tu as bien travaillé à l'école ?". "Il croise aussi sa soeur. Je m'occupe de tout..."

Pourquoi ? parce que j'ai le temps le matin. J'aurais à partir au travail, il (Frédéric) en ferait beaucoup plus.

C'est essentiel qu'il se réveille de lui-même puisqu'on peut se le permettre. J'ai beaucoup de chance de ne pas faire comme beaucoup de mères : secouer un enfant qui dort, c'est terrible".

Portrait n° 8. "Il passe son temps à réviser".

Une séquence plutôt longue de 1 h 25 (7 h 30 à 8 h 55)

N° 31. Jean Philippe, 8 ans, CE.1 - orientation : scolaire et fonctionnelle
 Va à pied à l'école. - rituel : fonctionnel, faible interaction (code du réveil),
 - anticipation : pas d'anticipation, tout se fait le matin,
 - autonomie : petit déjeuner seul, se lave, fait son travail scolaire - des segments enchaînés.

L'enfant est d'abord réticent à l'entretien, il accepte si "maman reste".

Jean Philippe : "Le matin à 8 heures maman me réveille, elle me secoue (rires) je m'habille tout seul".

La mère : "Eh bien, le matin, je le réveille, c'est assez difficile parce qu'il me faut le secouer comme il l'a précisé (rires) et puis bon, une fois qu'il est réveillé, *y a pas de problème*. Quand il a des devoirs à réviser, il se réveille à 7 h 1/2 . Quand il a fini de faire ses révisions, il prépare son cartable. Pour se laver, bon, il n'aime pas tellement les bains...heu ! les douches mais il aime bien prendre des bains. Quant à son petit déjeuner, il se le prépare tout seul. Il sait allumer le gaz, mais il préfère mettre son bol de Phoscao, par exemple, dans le micro-onde. Il allume le micro onde, il l'éteint, et puis il se sert tout seul.

Jean.Philippe : "mon cartable je le prépare le matin quand j'ai révisé, je me lave, je joue pas, je regarde pas la télé".

La mère : "Il ne joue pas le matin, il ne regarde pas la télé non plus, parce qu'il passe son temps à réviser son travail scolaire avant de partir. L'heure de départ est 9 h moins 5, parce qu'il n'a pratiquement pas de trajet à faire. Il part à l'école à pied, qui est à 2 mn à peu près de la maison, et voilà donc, il arrive à 9 h à l'école, *sans problème*."

La mère : "Je pense qu'il a appris tout seul à faire pas mal de choses... Pour s'habiller, bon, il a appris petit à petit. Quant à lire l'heure, bon, il a d'abord appris à lire l'heure sur des montres à quartz, ensuite, petit à petit, son père lui a appris à lire l'heure sur la pendule.

Pour préparer le cartable, il n'y a pas de problème, donc.

Se laver, comme je l'ai précisé plus haut, il préfère prendre des bains que des douches, mais il se lave vite-fait le matin souvent avant de partir".

Portrait n° 9. "Je lui laisse pas assez d'indépendance, je suis trop mère poule".

Séquence de 40 mn (7 h 45 à 8 h 25).

N° 10. Mélanie, 7 ans, CE. 1.

Accompagnée à pied par sa mère ou par son père en voiture.

- orientation : fonctionnelle, relâchée et variable
- rituel : pas de rituel le matin (travail scolaire avec la mère le soir) peu d'interaction.
- anticipation : pas d'anticipation claire, un peu les habits le matin,
- autonomie : toilette et cartable, elle commence à enchaîner mais elle est freinée par sa mère.

Mélanie : "le matin pour partir à l'école, je me réveille un petit peu mal, je me lave, je m'habille, je vais à l'école, je mange, il faut bien manger pour grandir, après je reviens, je mange, je revais à l'école, je reviens à 5 heures, je fais mes leçons, je regarde la télé et à 8 h, 9 h eh bien je vais au lit".

Maman elle m'appelle, elle ouvre la porte grand, elle me dit "Mélanie réveille-toi", je m'habille, dans l'armoire elle prépare les habits, je bois un chocolat, je vais à l'école. Oui j'ai une montre, je la mets jamais, il y a un réveil là dans ma chambre, je me lave toute seule. Des fois maman elle m'habille, elle me prépare mes affaires. Des fois ça arrive, au lieu de m'habiller je déjeune, elle me dit "viens déjeuner" je suis habillée et des fois pas habillée, je me lave après. Quand je me réveille papa dort, mais je pars avec lui à l'école, il m'emmène en voiture, des fois il dit "dépêche-toi", je suis jamais arriver en retard".

La mère : "quand le papa est à la traîne elle va déjeuner, sinon elle fait sa toilette et après elle va déjeuner, elle se débarrasse son bol, elle fait pas chauffer le lait, c'est moi, c'est aussi moi qui lui prépare ses affaires, lui s'il voit qu'elle n'est pas tout à fait prête, il lui dit de mettre son parka et il l'emmène.

Je suis mère poule, je suis trop après ma fille, j'ai peur qu'elle fasse ci qu'elle fasse ça, je lui laisse pas assez d'indépendance, je suis perdue quand ils ont un rhume, je me fais du soucis. Je voudrais qu'ils soient tout au moins polis, que quand ils rentrent dans un magasin ils disent bonjour, la politesse c'est oui très important, qu'ils fassent pas de bêtise, qu'ils ne s'occupent pas des autres, qu'ils écoutent et ne répondent pas à leurs parents".

Portrait n° 10. " **Elle a besoin d'être stimulée, dans la lune, je suis derrière**".

Une séquence moyenne de 45 mn (de 7 h 30 à 8 h 15)

N° 5. Marion, 8 ans, CE.1.

Accompagnée en bus par son père ou sa mère.

-orientation:fonctionnelle

- rituel : fonctionnel, faible interaction (coiffée par la mère)

- anticipation sur des segments scolaires (cartable, devoirs),

- autonomie : pas d'autonomie mais on lui laisse prendre des initiatives dans d'autres activités parascolaires et sortir de chez elle.

Marion : "papa me réveille, je m'habille, maman me coiffe, je déjeune, je joue, je fais vite... je fais mon cartable le soir il me faut moins de temps pour faire mon cartable que pour me laver, je sais pas l'heure, j'essaie de faire vite, je déjeune dans la cuisine, et papa m'accompagne."

La mère : "il n'y a que le jeu qui compte pour Marion, je suis derrière elle, il faut dire "presse-toi vas plus vite", et pourtant elle est très indépendante et veut faire beaucoup de choses toute seule, mais pas les devoirs. Je lui dis qu'elle doit se prendre en charge, mais surtout pour les devoirs le soir, car le matin ça va plutôt bien ! On prépare tout à l'avance, mais tant qu'elle peut jouer elle le fait, je lui dis le temps qui lui reste, mais elle a besoin d'être stimulée, elle n'est pas très attentive. Le travail scolaire on le fait le soir en rentrant mais pas le matin on a pas le temps".

Marion : "c'est papa qui fait le déjeuner".

Portrait n° 11. "Tenir les horaires dans une atmosphère détendue".

Une séquence longue et flexible de 1 h 20 (de 7 h à 8 h 20);

N° 3. Teddy, 9 ans, CM. 1.

Accompagné à l'école, à pied.

- orientation : scolaire, ludique et fonctionnelle

- rituel : absence de rituel

- anticipation : double, scolaire et fonctionnelle.

autonomie : sur beaucoup de plans, fonctionnelle, personnel et collectif - scolaire et gestion efficace de temps.

Il met lui même son réveil à sonner depuis l'âge de 7 ans 1/2.

Teddy : "Je me lève, je réveille les autres, après je m'habille, je bois mon lait, je descends, je bois mon lait, je fais ma musique et après je vais à l'école, oui je me débarbouille là haut. Des fois je regarde à la pendule ou à ma montre, boire le lait c'est long. Des fois je me lève plus tôt , pour réviser, pour être plus en avance, pour faire plus de choses, lire, faire des devoirs, je n'ai pas le temps de jouer..."

La mère : "J'ai décidé qu'il ait un réveil cette année pour qu'il puisse se débrouiller seul. J'insiste sur le temps qui reste, le temps écoulé. "il te reste très peu de temps" lui dis-je, je lui ai appris à regarder les aiguilles sur l'horloge".

Teddy : "Quand je descends boire le lait, l'aiguille elle est entre le douze et le un, je fais une chose après l'autre, c'est Aline (la mère SOS) qui m'a appris, et aussi pour mettre la table et aussi pour faire mon lit le matin, c'est moins embêtant de pas mettre mes chaussures avant de m'habiller".

La mère : "On est tenu à des horaires, donc c'est moi qui dirige, sans leur rythme au début, mais c'est eux qui petit à petit arrivent à faire les choses à leur façon. Teddy sait l'heure depuis le CE1. Pour s'en sortir comme il est peu lent, il faut qu'il se lève tôt... mais le matin je ne dis rien, je les laisse, j'essaie que ça soit détendu l'atmosphère, il n'y a pas de raison qu'on s'énerve le matin et ça se passe à peu près bien, j'ai pas tellement de problèmes de ce côté là... mais on est obligé de tenir les horaires, on peut pas faire n'importe quoi, je ne supporte pas les gens qui sont en retard, les enfants doivent être responsables et à l'heure".

Portrait n° 12. " Il y a plein de choses qui tiennent à ce que j'ai reçu, des choses qui sont là, car regarder ma mère qui faisait tout, c'était mon spectacle".

Une séquence longue de 1 h 20 (de 7 h à 8 h 20).

N° 9. Soledad, 7 ans 1/2, CE.1.
Accompagnée à pied par sa mère.

- orientation : fonctionnelle très relâchée
- rituel : absence de rituel
- anticipation : pas présente
- autonomie : cartable - enchaînement des activités - goût de l'ordre.

Pas de récit, mais une observation dénotée avec enregistrement de tous les sons au magnétophone depuis le réveil (M.H. ayant été invitée à dormir dans le salon pour être là, dès le réveil).

7 heures, la mère va dans la chambre des enfants derrière la sienne (duplex), grognements de Soledad, "quelle heure est-il ?"

7 h 20, dans la chambre Soledad s'habille seule, descend. Temporalité très relâchée.

7 h 30, sur la table de la salle à manger, Soledad sort un cahier de son cartable qu'elle a rangé la veille au soir et demande à sa mère une signature.

7 h 30, Soledad toujours assise à table attend le petit déjeuner elle demande à sa mère si elle a trouvé un travail "alors qu'est ce que tu fais comme travail ce matin ?"(la mère est à la recherche de travail).

La mère répond tout en préparant le petit déjeuner à côté; " on doit me téléphoner ce matin". Suite d'échanges. Soledad range ses affaires dans son cartable, elle va jouer avec le chat, le lait est maintenant sur la table, Soledad se prépare ses corn flakes avec du lait.

Dans la cuisine la mère prépare les casse-croûtes, Soledad se lève et va jouer avec le chat ou à la fenêtre, elle laisse son déjeuner.

7 h 45, atmosphère très calme, mais Soledad ne mange pas, elle joue avec les corn flakes et avec Johan son frère plus jeune. Querelle continuelle entre les deux enfants à propos du paquet de corn flakes; Soledad accuse Johan de le garder près de lui, puis de bouger et de faire renverser les bols, (rires des enfants qui bougent la table). Johan dit : "merci monsieur Soledad - caca" (rires). Soledad chante et joue. Elle se lève et va chercher son pantalon, elle le brandit, "il est bien mon pantalon hein ?"

Récit de Soledad : "je me réveille, je prends mon déjeuner, je pars à l'école...ah oui je me lave, je prends mon cartable et je vais à l'école !"

Soledad a une montre offerte par sa tante mais elle ne la porte pas. A 8 h Soledad va se laver dans la salle de bains et aux WC, et tout de suite après la mère emmène les deux enfants à l'école, au bas de la rue, à pied. "La directrice tient à ce qu'on laisse les enfants dans l'école" dit-elle.

Retour de l'école vers 8 h 55. Je demande à la mère de raconter comment ça se passait dans sa propre enfance.

La mère : "on vivait dans un village, ma mère tenait une quincaillerie et mon père était artisan électricien. Elle venait d'Italie, des parents pauvres avec beaucoup de principes. On habitait derrière le magasin. Ma mère ouvrait le magasin à 8 h, l'école commençait à 8 h 10.

Elle nous réveillait, on avait une chambre à l'étage. Je dormais avec mon frère aîné de 5 ans mon aîné. Ma mère nous levait, on descendait s'habiller, c'est un peu pareil hein. On déjeunait mais plus tôt que les miens. On devait être complètement prêt à 8 h. Je partais à l'école à pied, toute seule.

Mon père ne s'occupait pas de nous, il se levait après ma mère, il partait chercher les journaux et prenait son petit déjeuner en lisant. Il ne s'occupait pas du tout de nous -même pas pour manger- ni pour les devoirs.

Mon père lisait énormément, j'ai jamais bien compris, il lisait le soir, la nuit de 10 h à 2 h du matin, comme s'il y avait un temps pour lire.

Ma mère lisait l'après midi et le soir. Mon père il commençait vers 8 h 30 le matin, ma mère s'occupait de mes devoirs, mon père rentrait tard, on le voyait assez peu on ne lui demandait rien. Chaque fois que mon père revenait 5 mn dans la journée, il me disait "oui t'as rien d'autre à faire, que de rester comme ça à rien faire, tu peux pas aider ta mère". Ma mère elle ne nous aurait jamais dit ça".

CHAPITRE IV

MODES FAMILIAUX DE SOCIALIZATION ET TRAJECTOIRES

DE MOBILITE SOCIALE

Introduction

Les dimensions constitutives de ce qu'on appelle ici mode familial de socialisation, ont des liens entre elles et s'organisent en configurations au sein de chaque famille et sur la totalité des 40 familles observées. Ces configurations ont une pertinence qu'il va falloir faire émerger.(cf.IV 1)

On peut rappeler à ce propos l'une des deux hypothèses, celle développée ici selon laquelle les composants de ces modes familiaux de socialisation s'actualisent concrètement dans une unité cohérente.

Par un traitement approprié des résultats analytiques on a pu faire apparaître trois ensembles de dimensions qui tendent en effet à se répéter et qui sont pour nous, trois modes familiaux de socialisation relativement cohérents et distincts. (cf. IV. 2)

Par ailleurs les données recueillies auprès des familles sur deux générations et sur les deux lignées masculines et féminines, conduisent elles aussi à un traitement particulier, dont l'objectif est de faire apparaître la dynamique sociale familiale sur une certaine durée. Pas un point mais une trajectoire ; pas un facteur mais un élément d'un ensemble articulé : le mode familiale de socialisation et la mobilité sociale familiale. (cf. IV.3)

En effet sur le long terme, les enfants, dont on repère par cette étude quelques traits des conditions de leur socialisation, s'inscriront à leur tour comme un point convergent de trajectoire, et fabriqueront un nouveau segment de mobilité. De sorte que la causalité qu'on pourrait inférer au milieu social s'effondre pour peu qu'on prenne ainsi en compte le long terme. L'enfant, produit du milieu, devient à son tour avec le temps, producteur de milieu social.

Les deux ensembles, modes familiaux de socialisation et généalogies de mobilité sociale dessinent ainsi un "bouclage enchevêtré"¹.

C'est dans cette perspective sociologique qu'on a évoqué l'idée de reproduction sociale, non comme résultat mais comme mouvement englobant à la fois ce qui pourrait être conçu comme cause et ce qui pourrait être conçu comme effet.

1) LE MODE FAMILIAL DE SOCIALISATION, DEFINITION ET CONSTRUCTION.

Pour vivre une famille fabrique de l'organisation.

Nous avons évoqué à plusieurs reprises dans l'analyse et le traitement des données qualitatives de terrain cette absolue nécessité pour une famille de s'organiser. Nécessité sans laquelle il n'y aurait pas de lendemain. Nous empruntons cette formule très vivante à Godelier (1984) qui évoque à son propos non pas la famille, mais la société toute entière. "Pour vivre les hommes fabriquent de la société", c'est à dire de l'organisation et des règles.

La socialisation effectuée dans et par la famille est conçue ici comme une organisation complexe, faite de plusieurs niveaux de pratiques, de valeurs transmises et transformées, de mise en oeuvre de moyens matériels, de contradictions.

Ces constituants hétérogènes sont inséparablement associés, ils sont "tissés ensemble" ainsi que le rappelle E. Morin pour évoquer le caractère de nécessité aujourd'hui de penser la complexité des phénomènes.

Pour simplifier disons que la référence théorique qui sous-tend le travail de synthèse ici présenté c'est que le tout ne se réduit pas à la somme des parties constitutives. L'ensemble observé (traité) des composants du mode familial de socialisation est plus et autre chose que la somme des 7 variables construites. Il est à la fois leur agencement particulier et au delà de

¹ Dans une certaine mesure on retrouve ici l'idée de F. Varela selon laquelle "les résultats de la production se retrouvent au même niveau que les agents de la production" cf. Varela F., *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Seuil 1989, p. 21. L'auteur dit encore que "l'entrée et la sortie cessent d'avoir un sens". L'idée "d'enchevêtrements croisés" est dans ce cas, évoquée bien à propos.

cet agencement il ouvre sur un autre palier d'intelligibilité, lui aussi à définir.

Cet autre palier d'intelligibilité, se déplace parce que la famille, au lieu d'être focalisée sur elle-même dans l'analyse faite ici de ses composants, est articulée à une autre instance sociale, avec laquelle elle tisse à ce niveau "de la société" et réciproquement.

Cette instance on l'a vu tout au long de l'exposé, c'est l'Ecole. On retrouve ici, au coeur du traitement et de ce qui le conduit, la place et la fonction de la problématique.

Puisque "toute mesure est une théorie en acte" comme le démontraient dès 1968 les auteurs du "*métier de sociologue*", notre méthodologie est à l'évidence liée à un mouvement déjà ancien de théorisation de la complexité, historiquement appelé théories des systèmes complexes.

Pourquoi cette référence et quel en est le bien fondé ?

La famille fait système avec l'école.

On ne peut isoler la production domestique conçue ici comme socialisation fondamentale, du système social environnant. La socialisation effectuée dans la famille est interséquente avec le milieu social qu'est l'Ecole au sein de notre Société. C'est là une donnée historique structurelle, au coeur de l'objet de recherche.

Rappelons, ici, encore que le mouvement de constitution de la famille qui traverse tout le 19^{ème} siècle, est concomitant de la mise en place d'un système éducatif normalisé qui se concrétise par l'Institution Scolaire de Jules Ferry. Avant la Deuxième guerre mondiale, ces deux lieux principaux de reproduction sociale, sont déjà en étroite interconnexion. Aucune famille n'échappera désormais à la pénétration plus ou moins profonde de l'école dans son organisation et ses valeurs et dans ce mouvement même la famille agira sur l'Ecole.

C'est pourquoi l'approche systémique qui s'est peu à peu imposée pour rendre intelligible les modes familiaux des socialisations a pris davantage de sens en englobant les deux sphères : famille, école dans l'appareillage méthodologique proposé et mis en oeuvre.

Le premier niveau de signification des différents ensembles rencontrés et appelés modes familiaux de socialisation, est donc leur distance à la Norme Scolaire.

Toutefois cela ne suffit pas à nos yeux à éclairer le sens des configurations observées. Leur organisation interne donnée par les configurations de relations ouvre sur un autre niveau de signification. Ce niveau s'appuie sur des éléments désormais classiques de l'analyse des phénomènes sociaux en tant que systèmes dynamiques et auto-organisés, que nous allons rappeler ici.

Les propriétés fondamentales des systèmes à l'oeuvre dans la construction des modes familiaux de socialisation ;

1) Les systèmes dynamiques de socialisation sont des ensembles de dimensions interreliées qui sont plus que la somme des différents éléments qui les constituent, que ce soient des variables ou de simples indicateurs.

Prenons par exemple, l'analyse de la séquence temporelle du matin ; elle met en évidence des relations entre les pratiques (manières d'exécuter les différentes activités, communes à tous) et des règles le plus souvent non énoncées.

Ainsi, la régularité ou la variabilité dans l'ordre quotidien des activités est-elle reliée notamment à *une qualité d'anticipation* dont nous intéresser davantage (au delà de sa présence), son orientation vers du scolaire, du domestique ou du ludique, mais également la part que prend l'enfant, ou celle qu'on lui laisse prendre dans cette organisation anticipante.

2) La capacité du système à s'auto-organiser, et à répondre aux événements internes et externes qui viennent perturber son organisation, tient à sa "variété" : quantité d'éléments différents et à sa "redondance" : quantité d'éléments semblables. (H. Atlan, 1979).

Cette quantité et qualité d'informations est représentée dans notre étude par *des ressources de diverses natures*. Par exemple les moyens matériels dont dispose la famille ; ils sont physiquement inscrits dans l'espace-temps domestique. Ce sont notamment les espèces de capital (culturels, scolaires, économiques et sociaux) (cf. III.3).

D'autres ressources détiennent un potentiel d'informations et donnent au système une certaine flexibilité. Celles qui sont héritées par exemple, comme autant de recours aux transmissions et qui intégrées fonctionnent comme des règles ou des mini savoirs. Nous les avons construites, moins comme des contenus objectifs et transposables d'un milieu à l'autre, qu'à partir du *rapport des acteurs parentaux à cet héritage symbolique*, allant du recours quasiment réflexe à cet héritage jusqu'à sa conscience critique, alors formulée et si possible observée et qui donc peut créer de l'innovation dans le système.

3) La plasticité d'un système tient encore à la nature des relations entre acteurs. Les relations pédagogiques qui construisent la socialisation sont on l'a dit des relations de communication. Un mode de socialisation fermé, peu tourné vers l'autonomie des acteurs fonctionne d'avantage à la communication quantitative que qualitative. Le mode dominant des échanges, entre parents et enfants, en est un bon indicateur. Notre investigation n'a pu être sur ce point aussi poussée qu'il le faudrait. Le recours à une saisie par l'audiovisuel de ces relations intrafamiliales s'est révélé cependant pertinent, comme l'avait montré il y a déjà une quarantaine d'années, Schefflen et les membres du Collège invisible de Palo Alto pour aborder véritablement les différents niveaux de communication, qui échappent même à l'observation.

En outre, la plasticité du mode familial de socialisation, sa capacité à s'autonomiser notamment de l'École, sa capacité à développer des savoirs que l'enfant, futur acteur social, pourra transposer dans des lieux nouveaux, est une dimension clé du système. La méthode pédagogique dominante qui se matérialise dans des pratiques d'apprentissage en est une composante.

Ainsi, la séquence du matin a-t-elle montré de ce point de vue que la socialisation fonctionnait soit par ordres, soit par substitution, soit par

répétition ou encore par l'exemple, plus rarement par la maïeutique, mais très souvent par démonstration et explication.

Le degré d'ouverture ou de fermeture du système est donc pour nous une caractéristique discriminante des modes familiaux de socialisation qui seront dégagés des configurations, il leur donne sens.

4) Enfin tout système est interconnecté à un environnement. Ici : l'Ecole. Cette relation au scolaire, si forte pour notre objet, peut être conçue comme une interconnexion plus ou moins étroite, dépendante, formant une sorte de noyau dur aux frontières plus ou moins souples et nourricières. La notion de frontière comme lieux d'échanges avec un extérieur, autre que l'Ecole, est actualisée dans notre approche par quelques dimensions dont la plus pertinente et la plus discriminante est le *tiers-milieu* .(cf. III.4).

Comme on l'a vu, qu'il s'agisse du sport, de la musique, etc... mais également des relations avec les grands-parents, ce sont là autant de lieux de socialisation adjacents qui augmentent la complexité du système, et offrent à l'enfant, d'autres ressources. Elles aussi contribuent à l'ouverture ou au contraire au repli sur de l'identique.

Pour évidente qu'elle apparaisse l'approche systémique que nous avons progressivement élaborée, détient une certaine part d'incertitude et d'approximation. C'est le lot des approches plus orientées vers la compréhension d'un phénomène que vers la recherche de causalités dures. La mise en perspective de ces systèmes sociaux, avec les familles situées dynamiquement au sein de l'espace social nous a toutefois permis, semble-t-il, de cerner quelque peu des mécanismes de production des acteurs sociaux dans leurs interconnexions complexes.

II) TROIS MODES FAMILIAUX DE SOCIALISATION PLUS OU MOINS DISTANTS DE LA NORME SCOLAIRE.

Le traitement présenté dans le chapitre précédant a permis de mettre à jour trois regroupements des dimensions constitutives de nos modes familiaux de socialisation. Ces regroupements qui émergent du concret de la

recherche peuvent être conçus comme relativement distincts les uns des autres, cependant les deux vagues suivantes d'entretiens effectuées sur le sud-ouest, montrent par leurs résultats, que ces trois configurations se distribuent en quelque sorte sur un continuum avec des focalisations typiques, plutôt qu'elles ne s'opposent les unes les autres par des ruptures.

Construits à partir des 7 variables principales de la recherche, ces modes familiaux de socialisation prennent par leur organisation interne, une signification qui dépasse le sens de chaque dimension isolément.

Ces trois modes sont interprétés sous deux angles :

a) leur plus ou moins étroite relation à la norme scolaire. C'est ainsi qu'une certaine redondance de la signification des dimensions, donne à l'ensemble un supplément de pertinence.

b) le caractère d'ouverture ou de fermeture de ce "mode" en tant que "système". C'est à dire sa plus ou moins grande capacité à accepter la nouveauté, à être dérangé dans son ordre organisationnel, à devenir rigide ou au contraire à conserver de la flexibilité.

Les résultats des entretiens et des codages se distribuent dans les 3 modes principaux de la manière suivante :

- A: une socialisation ouverte, marquée par une certaine distance à l'école

- B : une socialisation tournée vers l'école et qui tend à en adopter les règles et les méthodes

- C : une socialisation repliée sur la famille, moins marquée par l'école, soit parce qu'on lui fait une confiance crédule, soit par souci 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 mixte mais où apparaît la maïeutique : car on laisse l'enfant expérimenter et tirer les conséquences de ses actes, même si les méthodes didactiques ou par

l'exemple sont très présentes dans ce mode. 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. De même 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 du 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 ; on y trouve la musique exercée chez soi et l'usage courant des ordinateurs domestiques ou encore la lecture intensive.

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 socialisations repliées, les relations avec les grands parents ne figurent toutefois pas comme un substitut aux activités parascolaires déficientes. Elle s'offrent comme ressource complémentaire de socialisation familiale, par l'apprentissage de pratiques collectives, en vacances avec cousins et amis dans des maisons de famille où s'accumulent les souvenirs et la mémoire familiale.

Les grands parents ne jouent pas un rôle de service domestique, ils ne sont pas sollicités pour remplir seulement des fonctions domestiques tels la garderie, l'accompagnement etc.

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 par exemple.

La séquence du matin est marquée par la recherche de l'autonomisation précoce de l'enfant, même si cette orientation n'est jamais exclusive. Cette autonomie est transmise, acquise plutôt que le fruit d'un libéralisme éducatif exprimé par exemple "il se débrouille tout seul". En

effet la communication verbale est forte, elle l'emporte sur les "câlins" comme dominante du type d'échanges. Les choses sont parlées, l'école certes mais d'autres domaines de la vie quotidienne de l'enfant : ses jeux, ses camarades, des apprentissages au jour le jour.

Le soucis de dégager une temporalité flexible, laissant place au jeu, au temps informel, à la détente ou à une pratique culturelle, la musique par exemple, est encore au coeur de la pédagogie du petit matin.

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 jeux mêlés, témoignant d'une activité intense de l'enfant dans cet espace à lui, qui par respect de son territoire n'est par 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 car la transmission est réfléchie. Elle s'insère dans un projet pédagogique.

Ce mode de socialisation très peu fréquent est quelque peu idéal typique. Toutefois là où nous l'avons rencontré il s'agit de familles, à fort capital culturel et scolaire, dotées également de capital social, tandis que le capital économique est plus variable, comme on le verra.

B. Une socialisation tournée vers l'école et la réussite par l'école.

Cette socialisation prend implicitement le plus souvent, mais parfois de manière très explicite, le modèle scolaire ses valeurs et ses règles pédagogiques, pour référence principale.

Au centre donc, la didactique : on explique, on démontre. Par conséquent, on démonte, on découpe, appliquant en cela la règle centrale du découpage, de l'apprentissage par stades, de la progression du particulier au général et jointe à cette règle celle de "la" bonne méthode.

Les mères sont des auxiliaires scolaires conscientes, appliquées et les pères participent moins rarement ici qu'ailleurs à la pédagogie quotidienne.

L'école est importante aux yeux des parents, c'est par elle que passe l'insertion sociale avec si possible un gain d'ascension sociale.

Cette socialisation tournée vers l'école fabrique les enfants que l'école demande, pousse et sélectionne, ici la relation famille école se ressert puisqu'elle s'articule au quotidien. Aussi valorise t-on tout d'abord la réussite scolaire, avant le développement personnel de l'enfant car "il n'y a que les diplômés honnêtement pour arriver à faire son chemin dans la société, sinon il faudrait un sacré caractère".

Les enfants pratiquent beaucoup d'activités régulières à côté de l'école, des activités culturelles (catéchisme, musique...), ou sportives (tournée vers le développement personnel). La mobilisation parentale est intense, on paye et on accompagne, les mères mais également les pères.

L'organisation domestique et la capacité d'anticiper en matière scolaire est présente partout. Ce sont des familles où on organise le temps des leçons, on fait son cartable la veille, ou le matin mais on "ne perd pas son temps à jouer". L'école est proche de la famille dans les valeurs et dans les attitudes. Le temps est utile et on apprend à bien le gérer. L'enfant a généralement un lieu où travailler.

Les grands-parents font partie des ressources mais ils peuvent encore être une pièce de l'organisation et devenir des gardiens coopérants, car cette socialisation coïncide avec une gestion des espace-temps très "virtuose" puisque les mères y sont actives beaucoup plus souvent qu'ailleurs.

Aussi l'enfant acquiert-il de l'autonomie sur des séquences, mais différemment du groupe précédant. Une autonomie non polyvalente, mais rentrant dans un procès de socialisation, pensé et géré par la mère en priorité.

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. On fait confiance à

l'information écrite, aux encyclopédies, comme pour le tiers-temps, on a recours aux experts, au savoir constitué plus qu'au savoir transmis.

La télé est critiquée mais utilisée et choisie comme un apport éducatif non négligeable, un moyen encore d'adhérer à la culture commune, proche de celle des autres enfants et que l'école sollicite.

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.

Dans ces milieux les **socialisations sont fondées sur le langage** qui est toujours très 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.

On retrouve dans ce groupe, aussi bien des familles à fortes ressources culturelles et scolaires que des familles faiblement ou pas dotées du tout. Ces dernières se distinguent des précédentes par l'accent mis, en plus des activités culturelles et sportives, sur des activités parascolaires qui renforcent les activités scolaires (cours de langues...) Elles compensent ainsi leur handicap en allant chercher à l'extérieur les ressources scolaires dont l'enfant ne dispose pas à l'intérieur de sa famille. Ceci est fait dans une volonté de transmission très consciente et réfléchie, très exprimée.

On retrouve encore dans ce groupe des familles dont les mères sont toutes actives et qui insistent au delà du scolaire sur le culturel dans les ressources données à l'enfant en matière de socialisation adjacente. On peut y voir une certaine reconnaissance de savoirs à acquérir (37-23) également une image de la famille qui se trouve ainsi en quelque sorte valorisée par ce qu'elle offre visiblement à l'enfant (40 - 41 - 28).

C. Une socialisation tournée vers la continuité, sans projet pédagogique intentionnel organisé.

Socialisation tournée vers les valeurs familiales et en continuité avec celle-ci : l'école est ici 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 aura du mal à 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, on l'on vu 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 dès maintenant à la maison et auquel Mélanie pourrait, elle aussi, recourir en toute autonomie.

La pratique pédagogique dominante s'appuie ici sur la répétition mêlée d'ordres quand ça ne va pas assez vite ou bien encore la mère fait à la place, elle se substitue à l'enfant. 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.

On ne fait pas dans ces familles une règle absolue du travail scolaire. Le jeu, la quotidienneté domestique, l'environnement et le dehors, prennent plus de place que les devoirs ou les leçons, de toutes façons les mères comme les pères pensent que l'école fait certainement tout ce qui est nécessaire et qu'ils n'ont rien à ajouter.

Tout un savoir artisanal, rural, agricole est probablement transmis par les familles, par les pères, mais ces savoirs et savoir-faire ne sont pas valorisés ni reconnus utiles par l'école.

Sur la totalité des familles (40) la répartition des 3 modes familiaux de socialisation est inégale. Les socialisations ouvertes sont plus rares que les socialisations repliées sur la famille conduisant la reproduction. Par ailleurs les socialisations actives tournées vers l'école sont bien représentées, surtout si on y adjoint les familles qui présentent une organisation des dimensions intermédiaires entre A et B et C et B, où la présence des valeurs scolaires reste centrale et homogénéisante.

III) LES TRAJECTOIRES FAMILIALES DANS L'ESPACE FRANCAIS DE MOBILITE SOCIALE, UNE REPRESENTATION DES CLASSES MOYENNES.

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 (où se situent les enquêtés par rapport à leurs parents) et un futur (leurs propres enfants par rapport à eux-mêmes). L'aspect futur est celui sur lequel porte les modes familiaux de socialisation actuels ; ils ne peuvent être compris (appréhendés complètement) que par référence aux mouvements antérieurs, aux trajectoires déjà tracées.

Nous allons donc tout d'abord caractériser les familles observées par leurs trajectoires.

Dans la représentation de l'échantillon, nous avons déjà commencé à le faire en ce qui concerne la mobilité géographique et le passage de la ville à la campagne. En comparant globalement les deux générations, nous avons déjà remarqué une assez bonne adéquation globale des groupes sociaux représentés par les enquêtés et leur parents : tertiarisation des métiers, diminution du groupe ouvrier, croissance des catégories diplômées, baisse de l'entreprise individuelle et croissance de l'emploi salarié à statut.

Les nouveaux entretiens de 1990-1991 effectués dans des zones rurales du Sud-Ouest confirment ces remarques générales et soulignent encore l'échappée de classe des filles de petits agriculteurs par le diplôme, en outre l'homogamie toujours très forte est également une homogamie

géographique. On continue de se marier dans son village, dans sa commune en milieu rural et agricole.

Comment se positionnent les familles à partir des trajectoires individuelles puisque nous détenons dans nos observations les deux lignées hommes et femmes pour les 40 familles, sur les deux générations.

Pour traiter ces observations par rapport à l'ensemble de l'espace social français, nous sommes allés chercher une référence nationale dans l'Enquête Formation Qualification professionnelle de 1984. En effet pour caractériser une trajectoire comme étant "en ascension" ou en "chute", mieux valait le faire en référence à la dynamique d'ensemble de l'espace social français que par rapport à nos schémas personnels. Certaines formes de reconversion du capital lors du passage de la campagne à la ville sont-elles des chutes ou des ascensions? La réponse n'a de sens que relativement à l'ensemble du nouveau paysage social, tel qu'il est structuré à la génération reconvertie.

Cet espace social des trajectoires, nous l'avons trouvé dans les analyses de l'enquête FQP 1984 publiées par M. Gollac et P. Laulhé dans *Economie et Statistiques* n° 199-200 (mai juin 1987) . Grâce à l'obligeance de P Laulhé, nous avons réinséré la 1ère série d'observations, celles de 1988-89, dans le fichier et pu les projeter sur l'espace général.

L'espace des trajectoires.

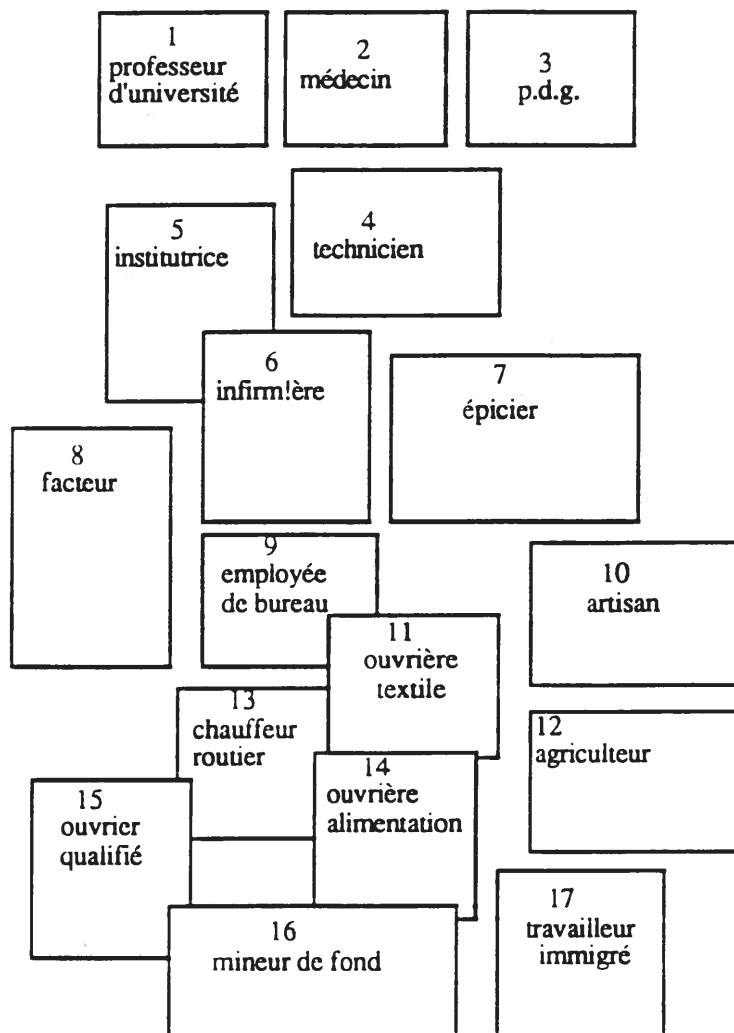
Il s'agit d'un espace des trajectoires défini par le tableau des occurrences (*Position sociale du Père - Position sociale du Fils*). Cet espace est donc défini uniquement à partir de la proximité ou de la distance entre groupes sociaux, cette distance étant définie par la fréquence de la filiation. Deux analyses disjointes, l'une pour les hommes (les fils et leurs pères), l'autre pour les femmes (les filles et leurs pères), donnent deux espaces très semblables. C'est pourquoi M. Gollac et P. Laulhé intitulent l'un de leurs articles "Lignée paternelle, lignée maternelle : un rôle voisin dans l'hérédité sociale" (1987). Même si les métiers occupés par les femmes diffèrent de ceux occupés par les hommes, en termes de trajectoires, les mêmes milieux sociaux sont plus ou moins "proches" ou "distants".

L'espace défini par les deux premiers axes de l'analyse des données de l'enquête FQP 84, (5 044 observations pour les hommes, 3 060 pour les femmes) oppose d'une part les ruraux aux urbains, d'autre part dispose les catégories le long d'une échelle que l'on peut qualifier de "prestige", ou de ressources (en y incluant ressources et/ou capitaux économiques, scolaire, culturel ou social dans une addition fictive. Les points moyens des catégories se projettent selon une parabole attribuable à un effet Gutmann léger (co-linéarité forte entre un axe et un facteur) du fait de la très grande fermeture sur lui-même du groupe des agriculteurs. C'est pourquoi Michel Gollac (1987) a préféré faire une analyse de l'espace des trajectoires en excluant les agriculteurs. Dans notre cas, mieux valait les garder du fait du nombre important d'enquêtés d'origine rurale. Nos observations couvrent l'ensemble du champ social et pas seulement les urbains. Les classer sur les trajectoires urbaines n'était pas notre propos.

Ce faisant, on ne laisse pas apparaître d'autres oppositions pertinentes, que sont par exemple l'opposition entre indépendant et salarié qui se continue au sein du salariat par le passage des statuts les plus précaires aux statuts les plus assurés de la fonction publique, comme le montre le tableau ci dessous.

Des images de l'espace social

Les professions et leurs positions respectives visualisent l'espace social que constituent les catégories socio-professionnelles. Ce schéma des positions relatives des divers métiers est inspiré de celui qui a été proposé par P. BOURDIEU, dans "La distinction", éditions de Minuit, Paris 1979.



Cf. données Sociales 1984. Page de garde du chapitre I

Même si l'espace social auquel on se réfère ne rend que faiblement compte des passages d'emplois précaires à des petits emplois dans la fonction publique, il est toutefois d'une grande utilité pour tenter de saisir la mobilité sociale intergénérationnelle.

Il nous donne le moyen d'interpréter le sens des trajectoires. Par exemple, une trajectoire que nous aurions pu qualifier d'immobile : une fille agricultrice sur l'exploitation de son père, petit agriculteur, nous apparaît comme légèrement ascendante. En effet la destinée des petits agriculteurs a été massivement de disparaître en tant que tels, leurs enfants quittant l'agriculture, le plus souvent pour être chauffeurs routiers ou manoeuvres dans l'industrie (familles n° 27-38) ; aussi les seuls à être restés sont-ils les "plus gros" de ces petits. Par un effet de sélection, les "petits" agriculteurs d'aujourd'hui sont plus hauts sur notre échelle que ceux de la génération antérieure.

Cette analyse nous permet donc d'interpréter les trajectoires observées. D'où la démarche suivante :

- dans un premier temps, nous projetons nos observations sur l'espace des deux premiers axes de l'analyse. Chaque observation se situe environ à mi-chemin du point de la profession du père et du point moyen de la profession du fils (ou de la fille), sur une courbe joignant le point Père et le point Fils ou Fille, dont la courbure dépend de l'influence des autres axes non représentés ici. Ceci nous donne la disposition dans l'espace social de tous nos enquêtés.

- dans un deuxième temps, en joignant le point "Père" avec le point "Fils" ou "Fille", nous obtenons le sens de la trajectoire.

Une complication : des trajectoires familiales et non individuelles :

L'enquête FQP ne donne que des trajectoires individuelles, or ce qui nous intéresse c'est la combinaison des trajectoires des deux lignées. La position d'une famille s'appuie sur la dynamique des deux branches d'ascendance.

L'idéal aurait été de pouvoir construire un espace sur la combinatoire complète des trajectoires des deux trajectoires des deux membres du couple.

La combinatoire des trajectoires.

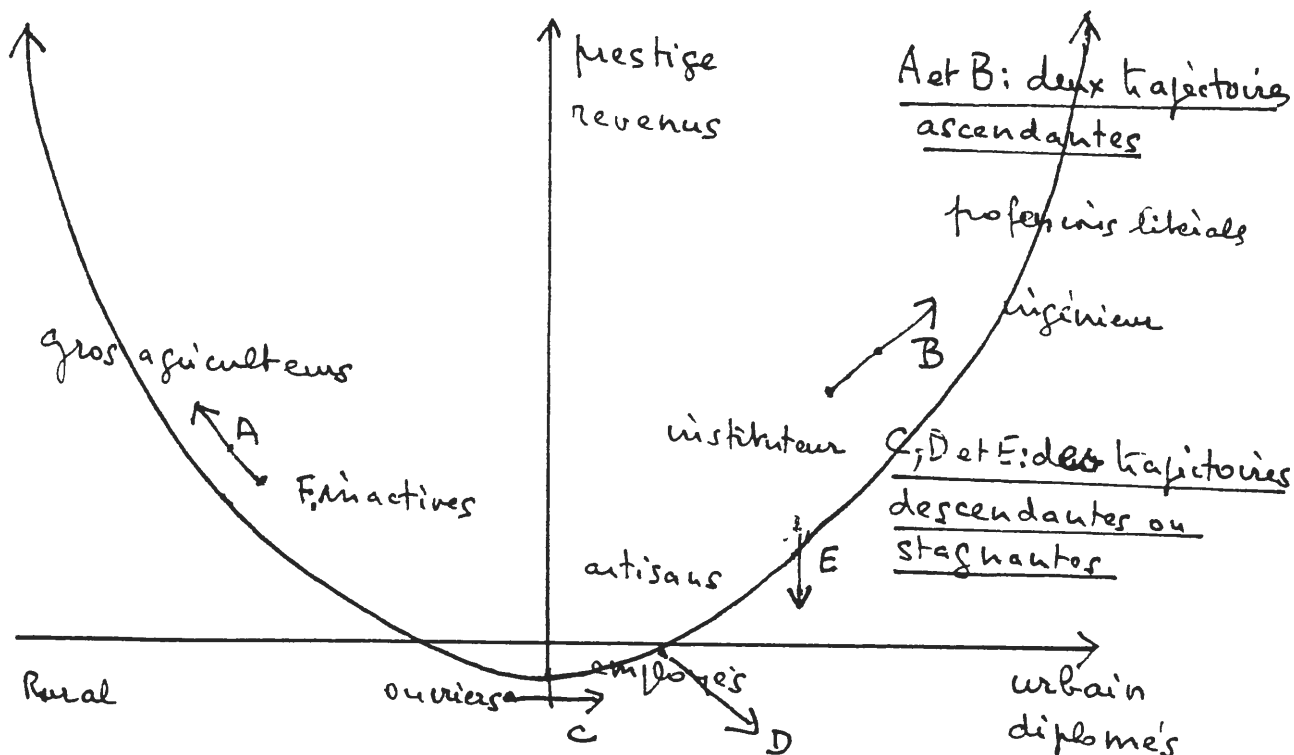
	Père)	
	x_____x Fille)	
A))	en A : deux analyses séparées
	Père)	
	x_____x Fils)	
	Père)	
	x_____x Fille)	
B))	en B : une analyse conjointe
	Père)	
	x_____x Fils)	

Malheureusement, à ce jour, nous ne disposons pas d'une enquête interrogeant simultanément les deux membres d'un couple sur leurs ascendances réciproques. Les données de l'Etat-Civil à partir desquelles Alain Desrosières (1978) avait analysé l'homogamie, en comparant les catégories socio-professionnelles des deux beaux-pères, ne conviennent pas, car elles prennent pour origine la situation au moment du mariage. Dans notre enquête, nous sommes au moins dix ans après, et les histoires de vie collectées montrent un mouvement parfois important dans bien des familles entre la situation professionnelle lors du mariage et celle d'aujourd'hui.

Par chance, l'homologie entre les deux espaces construits séparément pour les hommes d'une part et pour les femmes d'autre part, nous a permis de les superposer sans faire trop de risque d'erreur d'interprétation. (cf Annexe : l'espace des pères des hommes superposé à l'espace des pères des femmes. L'espace des hommes superposé à l'espace des femmes).

Les résultats :

Premier résultat : les points-observations de l'échantillon inséré en 89 dans l'analyse de Laulhé sont extrêmement bien répartis dans l'espace ainsi construit. Ces vingt enquêtées de 1ère série se positionnent un peu partout dans l'espace.



Ceci est vrai pour les hommes malgré le nombre plus faible d'observations (2 femmes "mères SOS" n'ont, par définition, pas de mari).

Ce résultat est celui qui nous a conforté dans la pertinence des cas retenus, qui sous-tend l'exposé descriptif de l'échantillon.

Deuxième résultat : des classes de trajectoires.

Chaque famille est représentée par une figure de trois segments joignant les deux conjoints et chaque conjoint à ses parents.



L'orientation de ces segments permet de qualifier les trajectoires "d'ascendantes", "stables", ou "descendantes". Exemples de figures individuelles de famille.

Sur les figures suivantes on a représenté les familles ayant des trajectoires semblables dans leurs orientations :

a) les trajectoires ascendantes des deux côtés :

La position sociale de la femme comme celle du mari sont chacune plus élevée que celle de leur père respectif. (On ne compare pas les pères et beaux-pères entre eux, mais l'orientation des flèches Père-Fille et Père-Fils).

Exemples : 4 - 5 - 19. en annexe.

b) les trajectoires ascendantes d'un seul côté soit par les femmes soit par les hommes.

Ils se trouve que dans nos exemples, quand l'ascension ne se fait que d'un côté, c'est la plupart du temps du côté de la femme. Exemples : 7- 11- 13- 33 34-38.

Nous avons peu de cas de familles en ascension du seul côté du mari dans l'échantillon initial, et un seul cas dans l'échantillon total.(28)

Dans ces familles, la femme est dans une double stratégie d'ascension elle a une position professionnelle plus élevée que celle de son père, et elle a fait un mariage hypergamique, c'est-à-dire qu'elle a épousé un mari dont l'origine sociale était nettement supérieure à celle de son père.

La forme typique de ce schéma d'ascendance est présentée en annexe dans les cas des familles 7 et 13.

Comme le graphique présente les points M et F à mi-chemin de la distance entre la profession du père et la leur propre, les positions professionnelles actuelles des conjoints peuvent être très proches (cas 12) voire inversées (cas 7)

c) les trajectoires stables :

Ces familles reproduisent souvent les métiers de leur parents, à tous les endroits de l'espace social, avec ce que cela représente parfois de fermeture ou de ghetto dans les milieux les plus hauts sur notre échelle de prestige. (cf. les dynasties familiales absentes toutefois de notre échantillon)

Les beaux-parents ont le même métier (cas 1, 8, 9, 15, 23, 26, 28, 40, et 14)* ou le mari a le même métier que son beau père (cas 5, 13 et 38).

* La trajectoire 14 montre une "apparente" ascension sociale de la femme par l'inactivité. Fille d'ouvrier agricole comme son mari, elle accède au statut de femme au foyer, qui lui donne une meilleure position que tout autre emploi qu'elle pourrait obtenir (emplois précaires, remplacements, petits boulots, etc. Elle n'a jamais pu trouvé, dit-elle, un emploi correspondant à sa qualification (BEP d'agent administratif). Tout emploi salarié serait une perte de statut. C'est également le cas des autres femmes inactives (8, 9 avant son divorce, 14, 15 et 17).

Les trajectoires stables sont:

soit en haut (1-20-23-36) exemples de graphiques des familles 1 et 20, en annexe.

soit en bas (8-10-12 -14-15-16-21-26-27-31-35-39-43), exemples en annexe des familles 8 et 14.

d) ... ou en chute : (familles 2-8-18-30-44, et 9 provisoirement)

Les femmes seules (2, 3, 18) ont un métier qui les situe dans une position sociale inférieure à celle de leur père. En instance de divorce, madame (9) s'inscrit (peut-être provisoirement) dans ce groupe. Ayant fait une légère ascension par son mariage avec un enseignant dont elle épousait la position en étant inactive, elle doit, désormais reprendre un métier qui la fait chuter socialement, elle est représentante par téléphone (sa mère tenait un petit commerce de quincaillerie dans un village). Elle est dans une situation précaire au moment de l'enquête.

A ce groupe, on peut y ajouter le cas 10, où la femme féminise la position sociale de son père (manoeuvre-balai), sans la changer (femme de ménage) et le mari quitte la ferme non rentable de son père pour être coiffeur salarié.

e) remarque sur les trajectoires dynamiques :

Les schémas décrits ici ponctuent l'histoire d'une famille à un moment donné. Certaines sont en mouvement. On a cité le cas de la (9), mais d'autres trajectoires sont en devenir et en transformation. On peut, pour certaines d'entre elles, déjà deviner la position qu'elles occupent dans un futur proche grâce à une stratégie volontaire d'ascension (parcours de formation continue, 6, 17, 23,). Ceci aurait changé leur position dans l'espace social représenté mais n'aurait pas changé leur classement dans nos groupes. Monsieur 6 suit une formation d'ingénieur Arts et Métiers. Monsieur 17 suit une formation au métier de directeur de maisons de retraite, la famille va d'ailleurs déménager (de Paris à Bordeaux) pour bénéficier de cette promotion ; madame sera inactive (amélioration de sa position sur l'espace). Monsieur 23 a préparé plusieurs concours spécialisés après la terminale pour avancer en grade dans la carrière de contrôleur des fraudes, Madame 23 maintient sa position dans l'espace en restant inactive. Sur notre échantillon la pratique de la formation continue semble toutefois assez peu répandue chez les hommes, chez les femmes Madame 31, qui a suivi une formation d'informatique après une première insertion, ne l'a pas actualisée dans un emploi, puisqu'elle ne trouve pas de travail à son niveau de formation.

Ces mouvements tirent les figures vers le haut et la droite (prestige urbain), mais les points origine (les pères) restent fixes. Il s'agit de mouvements entravés : la "force de rappel" de la position paternelle, chère à Thélot (1984) !

Lien entre mobilité géographique et mobilité sociale.

En construisant un indicateur de mobilité, croisant avec le nombre de lieux d'origine des parents qui diffèrent du lieu où habitent actuellement les enquêtés, il apparaît une corrélation entre la mobilité sociale (ascendante) et la mobilité géographique.

Les familles du premier groupe (A) ont toutes ou moins un des quatre ascendants originaires d'un "ailleurs", mais plus souvent trois ascendants sur les quatre sont originaires d'endroits tous différents.

Répartition des familles des trois séries d'entretiens dans les classes de trajectoires.

Classes de trajectoires	Echantillon ayant servi au calcul (1988-89) n = 20	Echantillon de 1989 - 1990 n = 8	Echantillon de 1990 - 1991 n = 12	Total
A. Ascendante des 2 côtés H et F	4-5-6-13-17-	25	37-40-41-42	10
B. Ascendantes d'un seul côté : mère père	7-11-15	28	33-34-38	7
C. Stables en haut	1-19-20	23	36	5
en bas	8-9-10-12-14-16-	21-26-27-31	35-39-43	13
en chute, d'assez haut	2-3-18	30	44	5
Total	20	8	12	40

Conclusion

L'échantillon total se répartit dans les trois types dominants de mobilité qui se dégagent du traitement effectué :

- Un quart des familles sont en ascension, tant côté père que côté mère. Cette ascension est souvent un simple décolllement par rapport à la génération précédente du fait de la position fréquente de ceux-ci dans l'agriculture (petite exploitation). En outre cette ascension est presque toujours dûe aux diplômes acquis autant par les filles que par les garçons.

- Un nombre plus important de familles reste au bas de l'espace social et ne parvient pas à faire l'échappée de classe du groupe précédent, soit par manque de diplôme, soit par leur maintien en milieu rural, dû souvent au sous emploi local, soit encore par le passage de l'agriculture à un emploi

ouvrier, chauffeur-routier ou petit artisan salarié, enfin par le fait que certaines femmes de ce groupe demeurent inactives et sans diplôme.

- L'ascension d'un côté est plus fréquemment dûe à la mobilité ascendante des filles grâce essentiellement au diplôme et à la rentabilisation professionnelle de celui-ci, presque toujours d'ailleurs dans la fonction publique, souvent à un statut inférieur au niveau du diplôme. Ainsi cette fille de petits agriculteurs de l'Aveyron qui va jusqu'au bac, mais ne trouve qu'un emploi de lingère dans une administration hospitalière à temps partiel, tandis que ses sœurs "commencent" toutes des études en Fac à Toulouse. Cette petite ascension n'est pas confortée par la position du mari qui, fils d'ouvrier-paysan, occupe avec un BEP agricole un emploi d'ouvrier forestier dans une entreprise privée.

- Quelques familles sont en chute, mais c'est souvent une chute relative, ainsi les deux femmes de la DASS se trouvent elles déclassées par rapport à leur famille d'origine, de même cette fille de dentiste et de père confiseur en situation de famille monoparentale, de même cette fille de gros agriculteurs qui prend un salon de coiffure dans une petite ville du Tarn et épouse un vendeur, fils déclassé d'une importante famille bourgeoise de Castres. Enfin un couple de déracinés, fils unique des deux côtés, de parents ingénieurs en Algérie et Directeur d'usine, ils se sont rencontrés à Lyon pendant leurs études de droit et atterrissent en Avignon, loin de leurs familles respectives. Ils vivent repliés sur eux, sans amis, avec les seules ressources professionnelles du mari, clerc de notaire, puisque l'épouse a renoncé à rentabiliser son diplôme, en choisissant de "rester au foyer pour les enfants".

- Les quatre familles stables en haut sont toutes à la fois plutôt bien dotées en capital économique, surtout (20-23 et 36) et bien dotées en capital scolaire sur les deux générations et dans presque tous les cas côté féminin comme côté masculin.

La relative complexité des alliances de trajectoires familiales va se retrouver dans les croisements avec les organisations socialisantes telles qu'elles se distribuent (cf. IV-2).

La combinaison des deux typologies complexes terminera l'étude.

IV. QUELLES SOCIALISATIONS POUR QUELLES TRAJECTOIRES DE FAMILLES ?

En combinant les trajectoires de mobilité des 40 familles observées sur les deux générations, avec les modes familiaux de socialisation dégagés à partir des dimensions et des variables retenues, on met en relation milieux sociaux et types d'organisation familiale socialisante.

Cette mise en correspondance ne vise pas, on l'a dit, une explication causale, elle se propose d'avancer dans la compréhension des héritages symboliques, des agencements ordinaires du quotidien familial et de leurs relations avec les alliances de mobilité sociale.

Quand on évoque les objectifs et les résultats de cette recherche à des familles, à des femmes, à des formateurs, on rencontre une écoute et une compréhension de la question avec des renvois, des retours pertinents concernant le jeu des transmissions. Tout se passe comme si les acteurs sociaux intériorisaient quelque chose de leur histoire familiale en termes de mobilité sociale la leur et de plus, en quelque sorte rapportée aux autres.

Ainsi, le fait que la trajectoire familiale quadruple puisse être pensée autant en termes de professions "transmises" qu'en termes d'enchaînement de niveaux scolaires, est une idée qui suscite des commentaires. On saisit bien qu'il est question là d'expérience sociale familiale intériorisée plutôt que de déterminations mécanique des CSP. La mémoire ressaisit des bribes d'histoire et d'évènements familiaux qui trouvent ici une occasion d'émergence, de formulation et de prise de conscience.

De même les organisations familiales comme creuset de formations d'habitus, comme schémas de transmissions conscientes et inconscientes, dotées en quelque sorte d'un pouvoir engrammateur, sont-elles presque toujours perçues par les femmes comme un travail invisible, utile, et dont elles aiment à parler. Elles en parlent comme d'une fonction mal partagée et mal apprise, elles distinguent souvent des différences dans les apports éducatifs, entre elles et leurs époux; elles les attribuent aux différences de milieux d'origine, toutefois, bien vite elles recouvrent le tout d'une justification plus ou moins résignée. "Son père était comme ça, il n'a jamais

pu parler avec ses parents ", "ça se passait comme ça chez lui aussi , alors il fait pareil, c'est comme ça, on peut pas trop lui en vouloir, et puis il fait tout de même ce qu'il peut avec les enfants".

La mise en correspondance proposée maintenant, fait éclater l'idée d'une unité familiale faite de points de vue communément partagés sur la famille et sur l'éducation. Comme le soulignait Pierre BOURDIEU dans son exposé critique sur l'objet famille en Sociologie de la famille, lors des 3èmes rencontres du G de R famille à Paris, en mai 1991, l'idée d'une forme universelle de famille homogène et légitime est une fiction. L'étude tentée ici sur les classes moyennes nous pousse à concevoir la famille effectivement comme un champ de rapports de forces, dans lequel joue la position respective des acteurs.¹

Les héritages éducatifs et les trajectoires de mobilité ne sont pas coalescents, dépendants dans tous les cas d'une entité familiale compacte et homogène, surdéterminante en quelque sorte. La socialisation d'un enfant s'élabore dans un système complexe d'acteurs agis et agissant, situés différemment tant socialement que sexuellement, et qui produisent ensemble du domestique matériel et symbolique, quotidiennement et sur un terme de durée variable. Les organisations familiales qui produisent de la socialisation sont souvent tirillées entre des apports paternels et des apports maternels, brefs des filiations symboliques, distinctes socialement et familialement. C'est pourquoi la tentative qui consiste ici à relier les modes de socialisation aux types de trajectoires est-elle audacieuse. C'est la deuxième hypothèse qui est ainsi mise à l'épreuve de la recherche : peut-on faire apparaître des régularités dans ces combinaisons, et quel sens est-on autorisé à leur donner?

La totalité des 40 familles observées sur les deux générations hommes femmes et la socialisation qu'elles mettent en pratique se distribuent de la manière suivante dans le tableau des croisements ci-dessous:

¹Si on a pu évoquer à plusieurs reprises l'idée de " cultures familiales", c'est dans la perspective d'une homogénéité d'alliances et de stabilité soit en haut soit en bas, c'est à dire dans les milieux bourgeois homogames, ou de culture ouvrière traditionnelle ou bien encore de culture agricole des deux côtés. par contre dans les milieux moins homogènes des classes moyennes, les héritages symboliques sont bien le lieu de rapports de forces entre des lignées familiales différentes.

MODES FAMILIAUX DE SOCIALISATION

TRAJECTOIRES DE MOBILITE	Ouvert, flexible au-delà de l'école	Proche des règles et des normes scolaires	Replié sur la famille, éloignée de l'école
• Trajectoires stables en haut	1-7	36-19-23	20
• En légère chute		2-3-18	30-44
• Trajectoires en ascension des 2 côtés	6	13- 37-	4-5-17- 40-41-42
• D'un seul côté par les mères	11		31-33-34-38
par les pères	15-28		
trajectoires stables en bas			9-12-16 8-10 14-21-27 26 35-43-39

Remarquons tout de suite que l'analyse va porter non seulement sur ce qui se passe à l'intérieur des cases, ce qui se croise en diagonale, mais également ce qui se passe aux frontières des noyaux de convergence, ce qui brise la corrélation et qui ouvre sur une réflexion plus dynamique sur la complexité de la reproduction sociale.

Dans les cases, un type de socialisation en relation avec un type de trajectoire

I) Une socialisation ouverte et flexible dans des familles qui ont stabilisé une ascension sociale commencée par la génération précédente ou dans celles qui continuent une ascension déjà amorcée par les parents.

Ces socialisations quelque peu "idéal-typiques" comme on l'a dit, sont peu représentées dans notre échantillon. Elles sont d'ailleurs en général peu significatives du système éducatif français qui s'est toujours caractérisé par une certaine rigidité et une faible ouverture.

La socialisation ouverte se rencontre plutôt dans les familles où les mères bien diplômées, exercent actuellement une activité professionnelle ou viennent de la quitter. Curieusement leurs propres mères étaient, comme les autres femmes de leur génération, rarement actives et peu

dotées scolairement. Il ne s'agit donc pas d'héritage, d'autant que les filles critiquent par ailleurs les héritages symboliques transmis par leurs mères. Autre fait distinctif, le couple a souvent remis en question la séparation ordinaire des rôles sexuels dans le domestique, séparation qui correspondait à une situation courante dans leur famille d'origine et commune à presque toute cette génération.

Il y aurait comme un effet de rupture dans les transmissions, lié à la nature de ce mouvement d'ascension et à la relative sécurité socioprofessionnelle sur laquelle il a pu prendre appui. Sur les deux dernières générations, au moins, ces familles ont accumulé un capital économique, social, culturel et scolaire, relativement important et homogène quant à sa composition interne, ce qui leur permet de prendre de la distance par rapport à l'ascension par les seuls diplômes. La socialisation ouverte sur le monde environnant assez largement, devient flexible, plus relâchée et cherche à produire très tôt un enfant autonome et capable de tirer partie de son expérience. Dans ces familles on cumule les moyens certes et les ressources, mais encore les bénéfices du bon ancrage social, au point d'oublier quelque peu ce qui les a fait monter. Ceci mériterait bien sur une étude longitudinale, afin de poursuivre le dessin de ces trajectoires sur les dix ou quinze années à venir. A noter qu'il s'agit de familles urbaines et souvent depuis deux générations et des deux côtés.

Dans ces systèmes, les mères sont des acteurs pédagogiques actifs, cherchant à rassembler autour de l'enfant des ressources pédagogiques variées, multidirectionnelles auxquelles prennent part les grands parents comme un apport supplémentaire non strictement instrumentalisé. Les mères lâchent sur le domestique comme elles ont tendance à lâcher sur le contrôle et le substitutif à l'égard de l'enfant.

Cependant le lien entre ce type de socialisation familiale et l'allure de l'ascension sociale, n'est ni très étroit ni réciproque. En effet tous les milieux en forte ascension sociale ou déjà stabilisés sur un échelon hiérarchique assez élevé dans l'espace social français, ne développent pas une socialisation fondée sur la maïeutique, l'autonomie de l'enfant, l'ouverture sur l'extérieur, au-delà de l'école et de l'environnement immédiat. Leur stratégie comme leur pratique éducative ne les rapprochent pas du mode ouvert flexible. Ainsi les familles 19, 23, et 20 qui bien qu'étant déjà bien

installées dans l'espace social développent des socialisations, soit repliées sur la famille tant nucléaire qu'élargie, soit tournées avec quelque crispation vers les pratiques et les valeurs proches de la Norme scolaire.(cf, le portrait de la famille 20 Chapitre V) .

A noter encore que les milieux qui se maintiennent en bas de l'échelle sociale et n'ont donc fait aucune expérience d'ascension, ne développent par contre jamais ce mode de socialisation.

2) 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 qui ont réalisé, à cette génération, une sortie de classe sur les deux trajectoires.

Ces familles en ascension des deux côtés, partent de beaucoup plus bas que les précédentes. En effet les grands parents sont : soit petits agriculteurs exploitants, soit ouvriers, soit encore petits commerçants de petites villes ou de villages, tandis que leurs enfants parviennent à occuper des emplois salariés et stables dans les secteurs sanitaire, social ou éducatif de la fonction publique, tant côté femme que côté homme.

Cette sortie de classe qu'ils cherchent à stabiliser s'appuie essentiellement sur les diplômes et le salariat. En une génération, on passe du niveau V de la plupart des parents à des niveaux Bac et Bac plus 2. Là encore la scolarisation des mères assure le passage, en outre les alliances souvent hypergamiques pour elles, contribuent à stabiliser les échappées de classe. Le rôle moteur du diplôme, 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'expérience des mouvements d'ascension s'intègre curieusement dans les pratiques matérielles et idéelles pour se réinscrire dans du social plus large, moins immédiatement saisissable mais dont il nous est donné ici d'entr'apercevoir quelques mécanismes de l'alchimie sociale qu'est la "reproduction". (ici conçue à la fois comme continuité et changement)

3) L'école lointaine des socialisations repliées, dans des familles qui sont stables au bas de l'échelle sociale.

C'est probablement le résultat le plus net, il pourrait servir en quelque sorte de point de départ à une explication plus englobante des apports de cette étude ; on y reviendra dans la conclusion.

Les trajectoires des familles du système de socialisation caractérisé par le repli sur elles mêmes, sont presque toujours horizontales et peu dynamiques. Elles piétinent au bas de l'espace social de mobilité. Très souvent issues de milieux petits agriculteurs, ouvriers, artisans de village, comme les précédentes, on aura à revenir sur ces données qui poussent à interroger des caractéristiques d'identification sociale autres que les CSP, ces familles n'ont pas fait d'ascension sensible. Les raisons en sont sans doute complexes et cumulées. On peut déjà observer dans certains cas une inscription durable en milieu rural, la valorisation de l'attachement au pays et à l'agriculture, associées à un faible capital économique et foncier. On note encore dans d'autres cas, l'absence de diplômes, des orientations précoces ou réajustées vers 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 l'ouverture fréquente à la famille élargie et au groupe de pairs dont les ressources sont, elles aussi, peu diversifiées, n'offre pas à ces enfants d'ouverture 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 au sein de celles qui ont tendance à se reproduire à l'identique.

Comme on l'a montré précédemment et analysé au chapitre III, le système de socialisation s'organise sur la répétition des héritages éducatifs reçus des deux côtés. Sans véritable projet on a tendance à traiter comme on a été traité, à refaire ce que les parents faisaient, estimant que l'école est là pour faire le reste. Les ressources sont souvent très réduites dans les espèces de capital que nous avons retenues, tandis que d'autres ressources puisées dans l'environnement familial large et qui ne sont certes pas négatives sont par contre trop éloignées de celles que l'école valorise. Ces ressources ne

seront socialement rentabilisées que si l'enfant reste dans les mêmes espaces sociaux de vie où se pratique une microculture locale. Savoir pêcher, ramasser des vers de terre pour la lombriculture, être capable de reconnaître les champignons, donner à manger aux animaux, aimer jouer dans la paille, bricoler avec son père, autant de traits d'occupations glanés ici et là au cours des entretiens, mais qui bien sur, n'ont pu être constitués comme une espèce de capital distinct et légitime. De plus ces micros savoirs, partiels et fugaces, ne sont pas transmis dans un soucis de transmission, ils imprègnent l'enfant sans capter sa conscience ou ses capacités d'intégration. La méthode pédagogique est soit autoritaire, pour tout ce qui concerne le scolaire, soit substitutive pour le fonctionnel quotidien. L'enfant n'est pas sollicité à apprendre et c'est bien ce qu'il faut souligner.

Enfin rappelons que l'école dans son souci de généralisation et d'homogénéisation démocratiques, a nié farouchement ces cultures locales. Certes ces enfants qui ne collent pas à l'école s'inséreront-ils autrement, développant sans doute d'autres compétences, ils suivront peut-être d'autres filières? Une fois encore on est saisi par la curiosité de poursuivre la recherche dans quelques années.

Comme on vient de le noter les professions des grands parents des groupes B en ascension des deux côtés et celles des grands parents du groupe C aux trajectoires stables, ne sont pas notoirement distinctes. Un comptage comparatif donne la même proportion d'agriculteurs, importante, dans les deux ensembles, la moitié au moins. De plus, bon nombre de familles de cette génération sont d'appartenance ouvrière, environ 1/3 dans chaque ensemble.

Qu'est ce qui permet de distinguer ces deux ensembles? Comment ou par quoi un de ces groupes de familles a pu à la génération suivante décoller socialement et s'ouvrir sur un autre système éducatif, moins régional, moins local, plus largement intégrateur au système social global?

La comparaison des niveaux de diplômes de la génération des parents entre les deux groupes de familles est tout à fait significatif. Les familles qui développent une socialisation proche de la norme scolaire, tout en étant globalement issues des mêmes milieux que le groupe qui socialise dans la continuité familiale, ces familles là ont acquis une scolarité dans 7

cas sur 9 du niveau Bac tant côté femme que côté homme. A contrario, l'autre groupe se caractérise par la reproduction des scolarités arrêtées précocement et à des premiers niveaux, V et VI, comme les parents, c'est la tendance dominante de la majorité. Aucun n'a eu le bac.

Ce constat interpelle directement le rôle de l'école et celui de la famille en relais intégré, dans le système de transmission du statut intergénérationnel car il passe comme on le montre ici, par la mise en oeuvre et l'organisation d'un système de socialisation qui se génère dans la famille. On est donc en présence d'un mécanisme intermédiaire, dans la reproduction du statut qui donne à la famille en tant que lieu de socialisation une dimension véritablement sociale et politique. La conception de la famille généralement appréhendée comme lieu privé coupé de la sphère publique, montrerait ici son fondement arbitraire. La coupure privé publique ne serait-elle qu'une fiction? La pensée féministe dès les années 70 a dénoncé l'arbitraire de cette séparation puisque le privé est tout entier traversé et régi par les règles de la cité dans le domaine économique comme dans celui du symbolique. C'est aussi ce que rappelait P Bourdieu au GdR Famille, en mai 91.

Entre les cases des socialisations intermédiaires pour des trajectoires moins homogènes.

Quelle socialisation dans les familles à trajectoires en ascension d'un seul côté : --par les mères?

Ces familles développent une socialisation qui les tirent vers les normes scolaires sur fond de reproduction familiale. (30,31,33,34,38). Les origines sociales des grands parents de ces familles sont très voisines de celles du groupe C à trajectoire stables. Ce qui semble, ici encore, favoriser l'émergence d'un mode de socialisation plus tirillé, moins directement reproductif sur la base de l'héritage, c'est la scolarisation dont les enfants, (les parents des enfants observés) ont pu bénéficier des deux côtés. Dans ces cas la scolarisation se traduit par une insertion socioprofessionnelle en ascension pour les femmes, comme dans le cas des familles B, en ascension des deux côtés, et de plus ces familles mettent en branle une pédagogie socialisante qui les rapprochent sous certains traits du mode de socialisation appelé B (proche de la norme scolaire). Méthode moins spontanément

substitutive, plus didactique, volonté de trouver un tiers temps plus ouvert sur la culture (musique ou danse) car même en milieu rural la mère ou le père trouvent les ressources éducatives gratuites qui ne rognent pas trop les moyens financiers souvent limités et pré-affectés à d'autres postes, jugés plus essentiels : la maison, très souvent en autoconstruction, (31,33,34,38) une voiture ou une deuxième voiture pour la double occupation salariée.

--par les pères?

Familles qui stabilisent une certaine ascension, cette fois par la profession du père puisque dans les deux cas les mères sont inactives. (familles 15 et 28). Grâce au capital économique hérité et bien valorisé par le fils, comme le père de la famille 15, fils d'un gros agriculteur des Landes, ou par l'acquisition d'un niveau de diplôme bac + 5, comme le père de la famille 28, expert comptable, fils de gros commerçants urbains, assez mobiles. Ces familles peuvent alors parfois prendre un peu de distance par rapport à la compétition scolaire et développer une socialisation plus ouverte, moins crispée sur la seule réussite scolaire, et surtout plus conformes dans leurs tiers temps à leurs appartenances sociales actuelles. Les mères inactives ont tendance par contre à freiner l'autonomisation de l'enfant et à rester substitutives, ce qui tire ce système de socialisation vers le B plus que vers le mode A.

Quelques cas atypiques éclairant les relations imbriquées entre les modes de socialisation et les types de trajectoires.

La famille 20 étudiée par Béatrice Boffety, dont elle trace le portrait en détail au chapitre V est une famille stable en haut, chirurgiens fils de chirurgiens. Qu'en est-il de son mode de socialisation? Conformément au mode de faire dominant des familles qui présentent des trajectoires de ce type on pourrait s'attendre à ce qu'elle développe une socialisation de type A, ouverte et flexible, détachée des normes scolaires. On observe au contraire qu'elle a tendance à se rapprocher du B c'est à dire à rester attachée aux normes scolaires. Exigence par rapport aux résultats à l'école, délégation à des auxiliaire d'une part de la charge éducative, orientation pédagogique assez peu tournée vers l'apprentissage précoce de l'autonomie de l'enfant. Comment expliquer ces éléments hétérogènes?

La famille 6, en ascension des deux côtés, s'oriente vers une socialisation intermédiaire entre le B pur et le A. Elle introduit en effet d'autres valeurs dans le système, provenant de l'appartenance culturelle du père, cambodgien, fils d'un petit propriétaire foncier, persécuté et dont le fils est sans nouvelles. Coupé de son milieu et de sa culture, ce père verse dans le pot de la socialisation familiale un rapport au temps basiquement différent, du temps polychrone et non performant qui se mêle toutefois à des pratiques et des valeurs de performance physique et sportive. La maîtrise du ping pong inculquée précocement à son fils ne draine-t-elle pas avec elle des valeurs de contrôle corporel et nerveux et des éléments de transmission de méthode à l'insu de tous, qui ne sont certes pas sans effet sur la réussite brillante et aisée de Solvan à l'école.

Conclusion du chapitre IV

L'étude minutieuse de la séquence matinale a permis de mettre en évidence des configurations de pratiques familiales qui s'organisent en modes de socialisation. L'hypothèse relative à l'existence d'organisations socialisantes reliant plusieurs dimensions matérielles et symboliques est donc vérifiée sur la base de notre échantillon, limité à un vaste éventail des couches moyennes.

Pour vivre et survivre, les familles s'organisent et fabriquent de l'organisation ; organisations dynamiques, plus ou moins rigides et stables, plus ou moins ouvertes et capables d'intégrer de la nouveauté.

Ces organisations présentent des régularités et des cohérences internes et signifiantes qui se répètent. Elles se distribuent en trois modes principaux de socialisation, reliant de manière pertinente des contenus concrets de pratiques et de valeurs. Ainsi repère t-on par exemple, la répétition de liens entre la qualité et la quantité des ressources et des moyens détenus par une famille à un moment de son histoire, avec sa manière de socialiser l'enfant, conduisant celui-ci par exemple à développer plus ou moins son autonomie, à mettre l'accent sur une pédagogie qui le constitue comme sujet ou au contraire à créer un habitus de dépendance à autrui dans sa prise en charge quotidienne, enfin à chercher plus ou moins à ouvrir l'enfant sur l'environnement, lui même plus ou plus étroitement lié à la famille et offrant de la diversité.

Trois modes familiaux de socialisation quelque peu typiques ont été mis en évidence, qui se définissent les uns par rapport aux autres, selon la référence explicite ou implicite qui est accordée aux normes et aux règles du système scolaire. Le mode " ouvert " a intégré et dépassé les normes de l'école, il n'a pas besoin d'elle comme référent central, puisqu'il dispose d'autres référents culturels qu'il multiplie sans s'accrocher à un seul comme semble le faire le deuxième mode dégage des analyses. Conforme aux attentes de l'école celui ci dispose de ressources plus scolaires et culturelles qu'économiques et sociales. Ses valeurs, ses objectifs comme ses règles de fonctionnement internes se rapprochent de celles de l'Ecole qui reste le modèle éducatif privilégié. Méthodes pédagogiques didactiques, liées

à une fragmentation et à une hiérarchisation des activités, régularité dans l'ordonnancement des opérations, fondée sur des anticipations programmées et volontiers ritualisées, opérations conçues en termes d'apprentissage et de réussite normative avec un souci énoncé de la performance scolaire qui devient comme un mode d'exister pour l'enfant, y compris dans les activités annexes elles aussi marquées par l'objectif "pédagogique". Dans sa cohérence ce mode de socialisation s'appuie sur une bonne connaissance des règles de fonctionnement du système scolaire, il en détient une certaine maîtrise, ancrée sur des croyances en son efficacité qu'il tend par sa pratique quotidienne à renforcer. Le dernier mode observé, s'écarte sensiblement des deux autres par sa connaissance incomplète des règles sociales de fonctionnement de l'école, de ses normes temporelles au fondement de la structuration des apprentissages cognitifs. Ce mode s'organise sur d'autres représentations du monde, peu novatrices puisqu'elles reprennent à la génération suivante, comme allant de soi, les apprentissages pratiques et les normes, de la génération précédente. Les méthodes sont plus autoritaires ou au contraire très libérales mais dans un cas comme dans l'autre, peu soucieuses de transmettre des savoirs concrets et des apprentissages. L'enfant n'est pas conçu comme devant acquérir précocement une autonomie libératrice et novatrice, on le laisse faire ou bien on le réprimande sans penser à fournir des explications, car il n'y a pas de projet pédagogique. La bonne volonté parentale, maternelle notamment, marque souvent ces modes de socialisation qui créent de la régularité par routine plutôt que par volonté organisationnelle.

Entre ces trois modes de socialisation il existe également des socialisations intermédiaires, elles soulignent le caractère de complexité des organisations familiales. On peut trouver par exemple des socialisations qui seront ouvertes sur l'environnement familial dans les trois types observés et qui recourent à des ressources de proximité pour socialiser l'enfant, sans pour autant qu'il s'agisse dans tous les cas, d'un projet pédagogique de développement. Ainsi le vélo ou la pêche avec le père, les promenades en forêt, les pratiques du dehors laissées libres, relèvent davantage de la culture familiale et locale que d'un objectif de socialisation.

Reste encore à dire que l'hypothèse d'une relation entre ces modes de socialisation et des types de trajectoires familiales de mobilité sociale sur

deux générations, a elle aussi, été vérifiée, dans les limites de notre échantillon.

Aux familles qui ne parviennent pas à décoller sur les deux dernières générations semble correspondre des socialisations plus repliées, plus directement reproductrices car sans ressources éducatives annexes. Ce fait a certainement été rencontré dans les études sur les hommes et les femmes du Nord, dans les grandes dynasties ouvrières marquées par une correspondance étroite entre la reproduction familiale des inscriptions professionnelles et le mode normatif de socialisation des enfants, puisque ceux ci doivent tout naturellement assurer la relève de leurs pères à la mine. Une étroite cohérence entre l'ordre du système productif et l'ordre, dit privé, du système reproductif qui assure la perpétuation d'un habitus efficace à la fois pour produire et reproduire. Le beau documentaire de la série d'Eliane victor, réalisé par Ange Casta dans le Nord dans les années 60-65, auprès de trois générations de femmes, est pour nous une source inépuisable d'enseignement. La question soulevée est la même, celle de l'articulation entre les deux sphères, médiée au quotidien par la socialisation des enfants, médiation pratique et invisible. Dans notre étude les familles d'anciens mineurs du Tarn et de petits agriculteurs traditionnels de ces régions, qui ne parviennent pas à décoller, développent en effet des socialisations qu'on pourrait estimer quelque peu en retard sur les changements du système industriel local, puisqu'elles semblent perpétuer des apprentissages liés encore aux anciennes positions socio professionnelles, et à d'anciens modes de vie.

A l'autre bout de l'échelle des classes moyennes observées, les familles ayant déjà expérimenté une certaine ascension sociale et qui sont bien installées en haut, se permettent d'ouvrir leur système éducatif, au delà de l'Ecole, vers de l'ailleurs, du plus large et de la différence. Elles prennent alors le risque d'une reproduction non à l'identique, en toute connaissance pratique et savante.

Enfin les familles mobiles sur deux générations qui au sein de l'espace des positions, comme espace de lutte de classement, font une sortie plus ou moins sensible, développent, quant à elles, une socialisation appuyée sur les normes et les valeurs scolaires, ses méthodes didactiques de pédagogie, ses orientations susceptibles d'assurer une réussite par et avec

l'école. Le modèle scolaire a été expérimenté, son efficacité au moins pour cette génération de parents de 30 40 ans, a porté ses fruits, il est entré dans les croyances et les représentations. Meilleur atout pour grimper quand on part d'assez bas et que la possession de capital économique et social fait défaut, meilleur atout intériorisé comme on a pu le saisir ici dans les pratiques quotidiennes de socialisation reproductrice.

CHAPITRE V

LES RECITS PORTRAITS

LE RETOUR DU CORPS ET DE LA PAROLE VIVANTE

V.1. UN ESSAI DE METHODE POUR PASSER DE LA PAROLE A L'ECRITURE

La question qui se pose à tout chercheur voulant rendre compte dans sa concrétité, d'un matériaux complexe recueilli par entretien, est celle de la mise en forme de ce matériau pour qu'une information sociologique puisse s'y lire et se transmettre.

Pour nous, cette information sociologique doit être traitée, élaborée et présentée de manière à ne rien perdre de sa complexité analytique et synthétique, diachronique et synchronique ; elle devrait se défaire d'une forme brute et fragmentée et pouvoir se saisir dans un langage simple et continu.

Prendre le matériau dans sa totalité, le traiter dans sa masse, le restituer sans découpage statique, en divisions autonomisant trop souvent des dimensions ou des thèmes, pourrait être alors notre objectif. Ne s'agit-il pas encore de procéder à la transformation d'un matériau brut, éparpillé, étiré ou en pointillé ; à travailler ainsi le texte d'un discours -celui de l'entretien- comme une entité où se mêlent : paroles et discours, faits et imaginaire, contradictions et rationalisations. Les éléments narratifs, associatifs, voisinent avec d'autres chargés de sens déjà interprétés et mis en correspondance par le sujet dans le flot même de l'énonciation.

Traiter le texte d'un entretien, d'une histoire de la vie, d'une autobiographie, n'est pas chose nouvelle, beaucoup le font, peu en parlent. Salim Abou par exemple¹, explique ce qui est rare, comment il procède pour élaborer le texte autobiographique à partir duquel il fera une lecture symbolique, psychanalytique, spécifique de son travail, en plus des lectures plus classiques de la démarche ethnologique et sociologique que sont les lectures événementielles et thématiques. Le gros du travail de transformation affirme-t-il, tient dans le montage qui vise "à intensifier la densité d'information et consiste à agencer des séquences" en un récit

1

A nos yeux enfin ce travail est une manière de transmettre un peu des résultats de l'analyse, dans des formes accessibles, transmissibles. Un effort de restitution que s'imposent souvent ceux qui font du terrain ou du film, et qui prolonge le rapport aux sources.

Cette technique peut actuellement être ainsi résumée :

- trouver une attaque qui campe le portrait
- dégager un fil conducteur qui organise les matériaux d'analyse
- reprendre différents points saillants de la combinatoire qui constitue un mode de socialisation
- faire émerger une tonalité de l'ensemble qui peut être donnée par des éléments de l'environnement, en s'attachant à faire passer ce par quoi une histoire singulière est toute entière sociale.

On présente ci dessous quelques portraits. Les uns courts et proches de l'analyse en termes de modes de socialisation, et 3 études de cas plus fouillées, réalisées par B. Boffety

Une remarque s'impose : il va de soi que c'est la même personne qui fait toutes les opérations : conduire l'entretien, procéder à leur décryptage, effectuer les diverses analyses et tenter de traduire le tout en un portrait.

V. 2. TROIS PORTRAITS DE FAMILLES

1- Une trajectoire en ascension, une socialisation ouverte et flexible. Mathieu et Marie à Marseille.

Originaire du Nord, de père Alsacien, facteur en milieu rural et de mère Lorraine non active, tous deux catholiques pratiquants, Marie vit son enfance dans un tout petit village près de Chaumont, dans les années 55. Très tôt elle fait l'apprentissage de la rigueur, de l'économie, mêlées au plaisir de vivre en famille.

" J'ai appris qu'il ne fallait pas gaspiller le temps, on ne jette rien, on ne jette pas le temps".

Dans cette famille qu'elle dit unie et très organisée, elle cherche à mériter la confiance. "Je ne pouvais pas décevoir, le regard de maman : tu te

lui "chaque enfant serait une espèce d'idiot à qui il faut enseigner à penser"; elle est proche encore des idées d'Albert JACQUARD qui affirmait lors d'un entretien pour le Point (février 1990) consacré à "L'intelligence c'est quoi"? que " le systèmes scolaire fait croire à la majorité des enfants qu'ils ne sont pas capables". Marie applique pour Mathieu comme pour ses élèves l'idée maïeutique selon laquelle " l'éducation est une formation de l'individu par lui même".

La séquence du matin est relâchée et variable, organisée autour du rythme propre de l'enfant. " En deux ans, il est passé du réveil à 5 heures du matin où on avait près de deux heures avant de partir pour l'école, au réveil à 7 heures et demie où il a seulement une demi-heure. Et pourtant tout se passe très calmement ". Il faut dire qu'on est tous les deux. Pendant que je bois le café, il joue avec ses petites voitures, le cartable est prêt, tout est prêt. On ne perd pas de temps le matin, il me demande s'il y a ou non école mais cela ne change rien à son rythme".

De temps en temps il y a une petite angine pour dire "j'ai besoin de vacances" et je l'autorise à prendre *des journées de santé* quand c'est possible, alors il ne va pas à l'école.

" C'est vraiment une journée où le temps est mou, il fait ce qui lui fait plaisir : prendre un bain à une heure de l'après midi. On s'occupe de soi, aller au parc etc..Je ne veux pas qu'il y ait le temps ici, d'ailleurs il n'y a pas de réveil, il y a une horloge sur le programmateur... mais on n'est pas bouffé par le temps". Persuadée par héritage familial que l'enfant peut beaucoup, Marie conforme ses pratiques quotidiennes à ses croyances " Je ne lui ai jamais dit "attention", il a toujours su calculer ses risques. Ne pas augurer de mauvaises choses, par rapport au désir de l'enfant de progresser".

Marie aujourd'hui vit dans le clair loft dépouillé, plongeant sur le vieux port de Marseille décrit chapitre II. Elle a fait une ascension sociale grâce à ses diplômes, à son mariage, à ses formations permanentes et variées : peinture, naturopathie, elle anime même une radio libre, "radio bonheur". Les ressources de l'espace domestique sont très discrètes, c'est plutôt dans l'autre maison qu'on trouve livres et objets culturels; ici c'est le "bateau du bonheur " comme le répète chacun comme pour s'en persuader. Le travail

rochelle : blue jeans, chaussures, jouets, au cours de l'entretien avec Marie, manifestant ainsi d'après celle ci, son envie de montrer ses habits, manifestant plutôt son refus d'une présence en ce lieu et à cette heure qui perturbe son intimité avec sa mère.

2- Une trajectoire stable en bas, une famille repliée sur elle même: Mélanie et ses parents à châteauroux.

Difficile à obtenir ce rendez-vous avec Madame X à Châteauroux, malgré une bonne introduction par une amie qui la connaît bien. Des peurs anciennes, réminiscence d'un rapport à l'école qui aujourd'hui comme hier rend coupable, et toujours insuffisant l'effort envers elle. Madame X ressemble en cela à cette mère évoquée par un maître qui l'avait convoquée pour lui parler de sa fille en CE1 et qui est arrivée craintive disant "je sais que vous me gronder"! Et pourtant on ne devait parler que du temps et de la séquence du matin. Heureusement un climat d'échanges et de confiance finira par s'installer durant cet après-midi d'entretiens.

Mélanie a une chambre à elle dans l'appartement de trois pièces du bel HLM, construit un peu à la périphérie de la petite ville, dans un ensemble sans densité excessive et proche de la verdure. Mélanie raconte son réveil et les activités préparatoires sans ordre, comme beaucoup d'enfants, mêlant le dedans et le dehors, ce qui est moins fréquent. L'heure, les durées, les avant et les après, elle les perçoit mal. La séquence du matin est donc variable, peu planifiée et sans rituels; elle ne s'appuie sur l'autonomie de Mélanie car la mère intervient fréquemment et freine en conséquence les velléités d'autonomie de l'enfant, elle reconnaît d'ailleurs son côté mère poule, mais c'est encore pour s'accuser et non pour chercher une autre pédagogie qu'elle estimerait plus performante pour Mélanie. Le père plutôt absent de l'organisation d'ensemble, accompagne toutefois souvent sa fille en voiture à l'école. L'orientation de la séquence vise simplement " à être à l'heure à l'école", sans programme pédagogique concerté. L'école est une donnée extérieure, dominante et toute puissante, sur laquelle on n'a pas prise et avec laquelle on ne compose pas. Ici le public est bien ressenti comme séparé du privé.

Le tiers temps de Mélanie est limité aux ressources de l'environnement immédiat. "Le mercredi je dessine, je lis, j'écris, je regarde

Madame X est née en Berry, dans une famille nombreuse de six enfants. Sortie tôt de l'école elle a fait un peu de comptabilité mais est entrée dans la vie active sans diplôme. Comme elle ne trouvait rien d'autre, elle a fait des ménages, Mélanie allant à l'école elle travaillait le matin. Puis avec la crise, les ménages sont devenus plus rares d'autant que le deuxième enfant demandait une réorganisation de la gestion domestique. Le jour de l'entretien, le bébé a 6 mois. Madame x cherche à travailler mais ne trouve rien d'autre que de se mettre gardienne à domicile puisque déjà son bébé la retient chez elle. Une trajectoire professionnelle typique de celle des femmes qui en région de sous emploi loca, chargées d'enfants et peu qualifiées ne peuvent trouver rien d'autre que transformer en service leur inscription contrainte dans le domestique. Une trajectoire socio-professionnelle arrêtée, voire en chute à partir d'une position déjà au bas de l'espace social.

Monsieur X est fils d'un employé de dépannage EDF exerçant en milieu rural et de mère inactive, mais de famille nombreuse lui aussi (cinq enfants). Il a fait une formation de coiffeur, avec un CAP, il a été tout de suite employé dans le salon de coiffure où il exerce encore aujourd'hui, en ville. Un salaire un peu juste pour cette famille de quatre personnes, avec un loyer HLM déjà élevé, et peu de chances d'améliorer la situation, au mieux la maintenir. Une situation somme toute vulnérable.

L'univers familial est replié sur la famille, et sur les deux familles larges qui habitent Châteauroux et les environs. Le mode de socialisation domestique s'il est peu rigide est aussi peu ouvert et sans projet formulé, il reconduit les valeurs héritées. L'environnement manque de moyens et de ressources qui permettraient d'offrir à cette socialisation élémentaire des éléments nouveaux comme autant d'atouts pédagogiques profitables à Mélanie. Celle-ci devra tirer d'elle-même et de ce que l'école lui apportera, les moyens pour échapper à une prévisible stagnation sociale.

3. Une trajectoire peu mobile, une socialisation tournée vers la famille et la bonne volonté culturelle : Renaud et ses parents dans la grande banlieue de Toulouse.

"Elle", s'appelle Martine ; "Lui", c'est Jacques. Ils ont un peu plus de trente ans et ils sont mariés depuis sept ans. De cette union sont nés deux enfants : Renaud l'aîné qui a sept ans et une fille âgée de quatre ans, Marion.

dès que cessent les jeux". Tout semble à sa place sans éléments décoratifs qui ne soient "assortis" au principal. Tout paraît être fait pour durer et de là vient sans doute l'impression d'un certain dénuement impeccable. Comme le reste, l'équipement électroménager (qu'il nous a été donné d'observer) est complet mais réduit à l'utile sans "gadgets". Il s'agit certes d'un jeune ménage, d'un aménagement récent mais nous pensons qu'il y a là, un choix d'opter pour un équipement d'une certaine qualité quitte à s'en passer jusqu'au moment où son acquisition devient possible.

Pour achever ce tableau rapide, remarquons que la télévision ne tient pas une place privilégiée puisque (tout naturellement), elle est posée dans le "coin salon" avec d'autres éléments de détente.

Du réveil à la cloche

Le temps imparti à Renaud le matin est de quarante cinq minutes. Il se lève à sept heure quarante cinq ; l'école débute à huit heure trente. Bien que le temps du trajet (de la maison à l'école) soit bref (cinq minutes), le temps alloué à la séquence matinale et aux diverses activités qui la fragmente est assez court.

Cette réduction du temps disponible nécessite de la famille une gestion stricte du temps et une solide organisation. Cette organisation se structure essentiellement autour de trois variables.

Le premier moyen mis en œuvre afin de "ne pas perdre de temps" (comme nous le répète Martine à plusieurs reprises) réside dans la régularité de l'enchaînement des activités. En effet, chacun fait en semaine, le même parcours matinal et s'adonne successivement à ses activités nécessaires propres, les préparatifs sont réglés dans leurs moindres détails, leur déroulement est routinier. Jacques répètera durant son entretien : "c'est une question d'habitude".

Par suite, nous avons été attentifs à la composition de ces habitudes ; sans doute usuelles pour ceux qui les pratiquent mais sujettes à questionnement. Nous les avons interprétées comme un deuxième mode d'organisation dans cette course contre le temps.

marque, dans son esprit au moins, la distinction des activités, leur enchaînement surtout). Généralement, aucune injonction ne lui est nécessaire. Jacques dit à ce propos : "de suite qu'ils ont fini le biberon, ils viennent à la salle de bain".

L'enfant n'est pas peu fier de son apparente autonomie cependant, nous n'avons pas pu repérer dans les entretiens, quel est le signal qui régit l'enchaînement des activités à la maison. Renaud dit qu'à l'école, la sonnerie scande les activités. Il comprend qu'elle lui indique qu'il faut se ranger pour aller en classe, sortir ou déjeuner. A la maison tel n'est certes pas le cas ; alors ?

Alors nous supposons que ne sachant pas lire l'heure, c'est en répétant des gestes précis (et pré-étudiés) que son temps est auto-mesuré. Chaque activité trouverait son déclenchement par l'achèvement de l'activité immédiatement antérieure (toujours la même).

Ce système semble donc le maintenir dans une certaine dépendance vis-à-vis de son environnement. Parce qu'il est privé de repères "subsidiaries", une rupture dans le parcours matinal serait-elle surmontable?

Il y a peu d'échanges verbaux entre les membres de la famille, le matin. L'essentiel est dit au lever, dans la chambre des parents puis peu avant le départ pour l'école. Entre les deux bornes, les activités sont nombreuses et le temps est compté.

L'effet d'un héritage intergénérationnel.

L'organisation temporelle décrite ci-dessus se réfère -t-elle à un "héritage" de recettes et de valeurs?

De Jacques, nous n'avons obtenu aucune information relative à son enfance. "C'est oublié ça... oublié !" s'exclame t-il coupant court à toutes nos questions. Martine nous expliquera ces réticences (résistances) plus loin, lorsque nous examinerons la différence dans les pratiques éducatives entre Martine et Jacques.

époux appellent cette solution de leurs vœux (Martine pour avoir du temps dans la journée ; Jacques pour être déchargé du soin matinal des enfants) mais, en attendant, c'est ce dernier qui aménage ses horaires de travail "J'ai la possibilité de m'arranger suivant les horaires... Si j'avais pas les moyens de changer moi ? Bon, ça va, il y a des célibataires qui n'ont pas de gosse, qui changent, mais autrement ? S'il fallait que je fasse huit heure/seize heures : pour amener les gosses à l'école, comment je ferais ?". De tels arrangements lui permettent, en outre, de faire face en cas de maladie des enfants. Il est clair pourtant (nous y reviendrons plus loin) que le couple n'envisage une telle solution que dans les cas "désespérés". Le mari n'aménage ses horaires qu'en raison du fait que sa femme travaille en secteur privé de sorte qu'il lui est bien plus difficile, à elle, (probablement impossible) de modifier son emploi du temps.

A aucun moment, il n'est envisagé (devant nous) que Jacques puisse définitivement adopter l'horaire neuf heures/quinze heures, pourtant si avantageux ! Poser la question, nous semble apporter un élément de réponse quant à la répartition sexuelle des rôles parentaux dans cette famille. Effectivement, on peut avancer le fait, qu'au moins dans la séquence temporelle examinée, le mari se "décharge" au maximum (totalement quand sa femme est à demeure) de toute participation envers les enfants.

Ainsi, à travers de telles pratiques, nous sommes amenés à formuler l'analyse suivante : les temps professionnels, en même temps qu'ils agissent directement sur l'organisation familiale, participent à la reproduction de la division sexuelle des fonctions sur la base des rôles parentaux.

Depuis l'heure du réveil jusqu'au départ pour l'école, en une heure ou en trois quart d'heures parfois c'est selon les propres termes de Jacques "des courses... c'est des courses à faire!".

En fixant leurs propres bornes, la famille développe en effet sa propre contrainte temporelle. Une contrainte interne parce qu'elle émane de la famille. On en parle très peu dans l'entretien sans doute parce qu'elle n'est pas sans lien avec les temps externes (on se lève le plus tard possible parce qu'on se couche tard, le film finit tard..) mais, il y a des responsabilités individuelles également. Nous n'en dirons pas d'avantage faute d'éléments

manière cela se fait au détriment des équipements purement décoratifs et du confort.

En pratique cette règle est chez Martine si constante, qu'il y a de la maniaquerie dans les choses les plus courantes et qu'elle est (pour emprunter la formule célèbre de Taylor) à la recherche de son "the one best way".

Ce qui distingue essentiellement Jacques de son épouse à ce sujet c'est que s'il est effectivement "demandeur" quant à l'organisation, il ne cherche pas vraiment la meilleure façon de faire. Il parle volontiers d'organisation et d'ordre "chronologique". Sans doute est-il très exigeant lui même mais cette valeur existe chez lui comme un dogme naturel. De ce fait, il subit l'organisation plus qu'il ne la "crée". La façon dont il raconte la séquence matinale nous paraît significative à cet égard. En effet, il fait son récit à la première personne "je", se remettant en situation "Moi, je me lève, je me lève d'abord. Bon ensuite qu'est-ce que je fais ? Je vais préparer le biberon. Le biberon, après je vais les réveiller (...)". Martine utilise peu le "je" elle raconte directement ce que font les enfants "Ils courent dans la chambre avec leur père... Après, je les lave jusqu'à... il faut que ça dure jusqu'à huit heure et quart, huit heure vingt maximum. Ils regardent deux minutes la télé, ils mettent l'anorack, ils partent".

Au total si Martine est l'organisatrice de la famille, Jacques s'en plaint d'autant moins semble t-il qu'il a aussi un goût de la planification très prononcé. "terminé" scande généreusement son récit "ça fait qu'après pfouit... Je les habille, après vite une douche et terminé ! Terminé".

Ce portrait a été réalisé par Ginès ASENSIO, étudiant en sociologie à Toulouse.

V. 3 .TROIS ETUDES DE CAS par Béatrice Boffety

I. Des catholiques venus d'ailleurs : Portrait de la famille n° 18

Françoise est née il y a trente-cinq ans à Bagnolet. Elle est le dernier enfant d'une famille très modeste qui comptait déjà deux filles et deux garçons. Les parents ne sont alors plus tout jeunes : venu d'Italie du Nord

Mariés, depuis 1976, Pierre et Françoise ont d'abord vécu en grande banlieue puis quelque temps en province avant de s'installer à Paris en 1979 et, depuis trois ans et demi, dans un appartement de fonction de la résidence.

Ce petit appartement, composé d'une salle à manger-salon, de deux chambres (une pour les parents, une pour les deux filles : Catherine, 12 ans, en sixième ; Agnès, 7 ans, en CE1) d'une cuisine et d'une salle de bains, est particulièrement vide pour ne pas dire austère : n'étaient la mini-chaîne stéréo et la télévision couleur, quelques livres sur le rayon supérieur d'un meuble de rangement dans la salle de séjour, des affaires d'enfants qui traînent, son dépouillement ne serait pas sans évoquer celui des locaux d'associations confessionnelles dont rien -pas même un crucifix- ne signale la vocation, et pourtant... Dans le salon, le seul meuble "superflu" est un canapé convertible, qui permet de coucher à l'improviste un visiteur de passage, ami de longue date ou non, dans le besoin. "On a toujours essayé de faire une maison ouverte vis-à-vis des autres". Il y a toujours des gens qui défilent chez moi" dira Françoise qui a souvent souligné "une éducation qui /l/'a beaucoup gênée" : "dans notre famille, on ne sortait pas. C'est vrai que quand on ne sort pas, on ne rencontre personne". La participation active à la vie associative, les déménagements sont, de ce point de vue, un ferment de relations inépuisables : "on s'enrichit à déménager comme ça, on crée des liens partout".

- **Le temps : organisation et apprentissage**

La vie quotidienne, chez les B paraît ainsi doublement marquée par ces deux accents : l'édification d'une cellule familiale chaleureuse, qui rappelle la proximité et la solidité des liens tissés dans les familles d'origine très régulièrement entretenus par des visites ou réunions, voire même qui compense les défauts, dans tous les sens du terme, de l'éducation reçue ; ("C'était autrefois, les pères s'occupaient pas trop des enfants", "c'est la génération d'avant, j'étais complètement déphasée par rapport à /l'âge de/ mes parents") ; l'édification d'une cellule familiale chaleureuse d'une part donc et, d'autre part, une activité éducative qui prépare l'envol de la progéniture : "les enfants, on les élève pour qu'ils puissent partir en toute confiance à l'extérieur".

• **De constantes anticipations.**

"Je fais rarement des choses programmées longtemps à l'avance ou alors parce que c'est vraiment structuré" affirme Françoise : les structures, ici, sont fortes, et si l'on ne peut vraiment parler de programmation, du moins la scansion de la semaine impose-t-elle de constantes anticipations : ainsi, les deux heures et demie d'activités sportives hebdomadaires de Catherine ont "fait partie d'un contrat, on lui a dit : si tu n'es pas capable de t'organiser comme ça, eh bien tu ne pourras plus aller à l'association sportive du jeudi soir"... "et on a appris à travailler pour le lendemain".. "En plus des devoirs de math ou du français pour le lendemain, elle a de l'histoire à apprendre depuis deux trois jours, je lui ai appris à faire ce travail là au moins le mercredi, qu'elle n'ait plus que ses maths à faire, qu'elle ne peut pas faire d'avance". Un agenda scolaire a remplacé le cahier de textes ("elle m'a dit que c'était complètement dépassé") sur lequel "c'est pareil, il a fallu apprendre à barrer ce qui a été fait". Un oubli de cours par Catherine a donné lieu à la fabrication d'un emploi du temps par la mère ; un exemplaire est affiché sur la porte de l'armoire de sa chambre : "c'est le rappel mémoire le matin ou le soir pour préparer son cartable du lendemain". Catherine l'a colorié et a fait faire une photocopie qu'elle garde dans son cartable. "Je lui ai conseillé de faire des couleurs différentes suivant les matières pour qu'elle se rende compte un petit peu, très vite, de quels genres de matières elle a ce jour-là".

Le temps compte en effet : Agnès, "pour jouer", "a vu sa soeur faire son emploi du temps et l'autre jour, elle a fait son emploi du temps" : elle y a noté les cours faits par des instituteurs spécialisés (musique par exemple) mais aussi le cours d'anglais du jeudi soir, les cours de patins à glace du mardi, du mercredi et du vendredi". "Je me mélange un peu dans les jours" dit Françoise...¹

A l'occasion, à une pédagogie positive se substitue la méthode de la contre-expérience : Agnès a par exemple refusé de faire une sieste "anticipatrice" d'une soirée familiale et s'est écroulée à 9 heures. "Alors maintenant, quand je lui propose une sieste, des fois elle râle mais elle a toujours ce souvenir qui l'a marquée de ne pas avoir pu profiter de sa tante

¹ Le temps compte et il se compte, nous le reverrons, au sein d'une périodicité hebdomadaire en séquences d'autant plus "lourdes" qu'à la programmation du travail scolaire, il faut ajouter la prévision du matériel -tenues de sport à emporter et nettoyer périodiquement- et celle des temps de transport et d'attente pour le parent accompagnateur...

la vie quotidienne/ mais je n'ai pas l'impression que j'avais autant d'horaires que ça" dira Françoise qui enchaînera à plusieurs reprises sur d'autres thèmes. "Etant la dernière de la maison, j'étais très, très protégée par tout le monde ; je n'avais rien le droit de faire, je ne pouvais pas faire ceci, je ne pouvais pas faire cela" ; "je me suis rendu compte que j'avais été un peu despote vis-à-vis de ma mère et j'ai essayer de leur éviter ça". A l'autre pôle, on trouve au contraire, à côté d'une organisation régulière et des horaires contraignants, une participation assez active des deux filles aux activités domestiques et un effort de la mère pour que ses deux filles s'affranchissent davantage qu'elle ne l'a fait elle-même du cordon ombilical.

- **Des choix paradoxaux ?**

Apprentissage du temps, apprentissage de la séparation, écrivions-nous C'est en effet au bénéfice d'une socialisation extra-familiale que le premier semble s'effectuer. Ne sommes-nous pas alors placés devant un paradoxe ? Car comment expliquer qu'une famille si soucieuse de ses liens familiaux actuels et passés "s'inflige" un système compliqué et contraignant pour tous (en particulier le tiers temps à dominante éducative) qui semble d'une part contredire les tempéraments et les désirs spontanés des deux parents (le père déteste les sorties dominicales, la mère déteste programmer, -"on se rend compte qu'on va quitter Paris, que les filles ne sont jamais montées sur la Tour Eiffel (...) elles sont allées avec le caté à Notre-Dame, mais en fait, on s'est rendu compte qu'elle ne connaissaient pas Paris. Une sortie sur les bateaux-mouches, des choses comme ça, mais on ne leur a jamais fait visiter vraiment Paris. Donc il faudrait que j'emmène Catherine visiter le musée du Louvre (...) on se dit qu'il va falloir le faire") ; d'autre part ne guère reproduire le mode de socialisation des parents durant leur enfance ?

Le paradoxe se lèvera si l'on prend en compte deux séries d'éléments

- **Des modes de socialisation intriqués.**

Le premier groupe d'éléments consiste dans la forte intrication des modes de socialisation extra- et intra-familiale : la mise en oeuvre d'une socialisation extra-familiale exige ici le concours actif des parents, principalement de la mère. "On avait décidé avant même la naissance que j'arrêterais de travailler pour m'occuper de Catherine (. . .) on ne voulait pas

me suis toujours organisée pour qu'elles restent une journée à la cantine . . . ce qui me permettait d'aller faire mes courses, de ne pas être accrochée à mon heure, et ça, c'était aussi très bien pour les enfants") ; pour ne pas dire artificiels : Françoise a ainsi raconté s'être forcée à rentrer plus tard certains jours ("moi, quand je rentrais à quatre heures et demie et que maman pour une raison X n'était pas à la maison, je n'acceptais pas, c'était très, très dur"). "Catherine, ça lui fait beaucoup de bien de sentir qu'on lui fait confiance donc en fait je triche un peu de ce côté là pour ça et puis Marie justement est très, très accrochée à moi et je voudrais qu'elle arrive à couper un petit peu le cordon qu'elle a vraiment du mal à couper, alors c'est un peu pour ça je crois que je le fais . . . Et puis consciemment c'est peut-être aussi pour moi parce qu'il y a des fois où j'en ai marre . . . Ça m'a semblé plus dur pour Agnès que pour Catherine : très vite Catherine était à l'aise à la halte-garderie, elle la réclamait, alors que Agnès, au départ, avait du mal à y aller . . . Même, quand je la laisse quelque part, elle a du mal à s'adapter, elle a du mal à rester . . .".

(On notera que l'on retrouve cette intrication intérieur/extérieur dans le comportement d' Agnès, très liée à la fois à sa mère et à ses activités extérieures, et qui pourtant a des difficultés à s'affranchir du cocon familial).

Récapitulons : ce qui peut dans un premier temps apparaître comme une contrainte et un choix de vie éloignée de ce que la mère a pu connaître dans sa propre enfance peut dans un deuxième temps être compris comme une manière de reproduire le modèle parental (mère en grande partie au foyer) et de le légitimer (puisqu'il ne présente plus l'inconvénient de fermer la famille sur elle-même).

En d'autres termes, le produit dérivé de la socialisation extra-familiale ici, c'est la forte participation de la mère à sa mise en oeuvre. (Sans doute peut-on aussi se demander si une formulation symétrique ne serait pas tout aussi pertinente : le produit dérivé de la place centrale occupée par la mère dans la socialisation familiale, c'est l'ouverture sur l'extérieur : Ce serait peut-être reconnaître aux choix explicites et revendiqués un caractère plus déterministe et dynamique qu'il n'est sans doute, mais cela ne modifierait sans doute guère l'hypothèse initiale, selon laquelle l'apprentissage du temps ici serait un apprentissage de la séparation).

fonctionnement parental dans les apprentissages domestiques c'est-à-dire dans les modes de socialisation familiale les plus étanches par rapport à l'"extérieur").

En effet, l'importance que revêtent ici les temps sociaux (horaires d'école, d'activités de loisir, du travail du père) ne résulte pas que de considérations pragmatiques : certes, c'est un donné de l'existence quotidienne, et l'on peut difficilement s'en affranchir, quand bien même on le souhaiterait. Mais ce n'est pas le cas ici. Aussi témoigne-t-elle secondairement, de la façon qu'ont certains modes de socialisation d'être investis par les parents, façon qui précisément permet de retrouver leur mode de fonctionnement profond.

Outre les activités de loisir des enfants dont nous avons déjà parlé, l'école occupe ici une position centrale. Doublement assortie d'un projet d'émancipation et d'un projet de dotation, elle révèle aussi, tant dans les relations positives que la mère entretient avec l'institution scolaire que dans les situations de conflits, les valeurs de la famille : les B ont choisi de scolariser leurs filles dans "l'école laïque, de façon que les enfants soient dans une classe qui reflète le quartier". "C'est vrai, il y a plein de petits Noirs, de petits Arabes, de Portugais et ces enfants-là, on ne les retrouve pratiquement pas à l'école privée". "Je crois que c'est l'éducation de la vie ; c'est un peu ce qui me fait peur dans les écoles privées, en fait, je ne les connais pas très bien mais j'ai l'impression que déjà il y a la barrière ; je trouve qu'à partir du moment où l'on paie pour l'éducation de ses enfants, on les protège un peu plus et je crois qu'il ne faut pas trop les protéger, les enfants". Assez active dans l'association de parents d'élèves (FPCE) avant d'être à Paris, Françoise dit : "j'ai toujours eu des maîtresses avec qui je m'entendais très bien et avec qui on avait un réel échange (. . .). Je travaille avec la maîtresse, si la maîtresse a une sortie à faire, elle sait très bien qu'elle peut m'appeler pour accompagner les enfants ou si elle recherche quelque chose, j'essaie de trouver ce qui manque pour son travail pédagogique, des choses comme ça . . . Je n'aime pas trop la coupure que l'on fait souvent entre l'école et la maison. . ." Une des expressions de ce dernier souci exprimé par Françoise est la présence que nous avons constatée à chaque entretien ou presque de camarades de classe des enfants : "C'est vrai qu'elles ont des relations scolaires justement et ça permet, en fait, aux relations

In fine, la valeur problématique, au sens où Jacques Lautrey¹ l'entendait, c'est donc moins, dans cette famille, le bien-fondé de la scolarisation ou la capacité de développer divers centres d'intérêts ("j'avoue que j'aurais très mal supporté d'avoir des enfants qui travaillent mal à l'école. Je ne sais pas pourquoi"), que l'acquisition d'un bagage de diplômes constituant un véritable capital, fructifiable.

"Maman ne s'est pas autant occupé de notre travail scolaire que moi je m'en occupe, en fait (. . .) ; elle me l'a dit très tard qu'elle n'avait pas son Certificat d'études parce qu'elle se faisait un point d'honneur à ce qu'on ait tous quelque chose". "Elle ne s'occupait pas de notre travail scolaire, nos devoirs à faire mais elle surveillait terriblement les notes, les résultats. Si on avait de mauvaises notes, elle se fâchait". . . . "Je crois qu'en fait nous, toutes les mères, on sait que nos gamins doivent faire de plus en plus d'études par rapport à autrefois et je crois que c'est un peu ce qui nous angoisse toutes. On fait plus attention au travail scolaire pour l'enfant et l'entrée en sixième, c'est très important. On est beaucoup plus obnubilé pour se dire "si elle rate la sixième, est-ce qu'elle pourra faire une terminale ?"

Si "rater son BAC" a pu être dans d'autres milieux² "la marque de l'artiste", le diplôme reste ici le passeport obligé pour l'envol social. "L'autre jour, je lui /à Catherine/ disais : je sais que tu as envie d'être comédienne mais tu ne seras comédienne que si tu as un BAC parce que chez ces gens-là, il y a beaucoup de gens qui réussissent mais il y a beaucoup de gens qui galèrent alors il faut que tu aies d'autres portes de sortie pour toi".

Voilà peut être de quoi résoudre une énigme : "l'année dernière, Catherine allait à l'école de cirque le mercredi après-midi à la sortie de Pantin puis à la fin de l'année, elle a souhaité arrêter. On n'a pas très bien compris pourquoi" . . .

¹ J. LAUTREY, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980), citant une étude américaine, montre que les valeurs choisies par les parents définissent ce qui est important et problématique. Certains parents peuvent considérer comme allant de soi des valeurs qui tiennent à cœur à d'autres. Si ces valeurs peuvent alors sembler minorées, ce n'est pas parce que telle qualité leur paraît moins importante mais il est de fait qu'elle est pour eux moins problématique et va plus fréquemment de soi.

² Cf. *Rock ou micro-informatique ? Enquête sur des adolescents du XIII^e arrondissement de Paris*. Ouvrage collectif sous la direction scientifique de J. PERRIAULT, Paris, INRP, Collection Rapports de Recherche, 1985.

A la fin de l'année, Agnès fera sa Communion Solennelle avec deux ans d'avance . . . Ses parents entreprendront de déménager pour Bordeaux, où Françoise veut faire une école d'assistante sociale. Là aussi, la promotion sociale passe par la séparation . . .

"C'est une autre étape dans mon travail, j'aime bien progresser et là-bas, il y a un terrain vierge, il faut le remplir pour construire quelque chose avec les résidents !" dit Pierre. Et Françoise : "Pour moi c'est aussi peut-être une preuve d'indépendance, je suis très liée à ma famille et je ne sais pas comment je vais vivre ça à Bordeaux parce que moi je vais une ou deux fois par semaine voir ma mère et ça ne sera plus possible mais il y a le téléphone, on viendra assez souvent sur Paris quand même, ce n'est pas le bout du monde . . .".

2- Portrait de la famille n° 17

I. UNE HISTOIRE FRACTURÉE.

Enfance.

Christine est la mère, célibataire, de trois enfants : Nicolas, 10 ans, est en CM2 ; Lise, 8 ans, est en CE2 ; Clémence, 7 ans, est en CP. Au moment des entretiens, Christine est provisoirement immobilisée par une méchante entorse à la cheville. Elle a 37 ans. Née dans une "famille hyper-catholique", elle est la cadette des quatre enfants : elle a deux soeurs aînées (trois et deux ans de plus) et un demi-frère (onze ans plus jeune) né du remariage de sa mère après son veuvage.

Son père, originaire de la région parisienne, dirigeait une grosse pâtisserie-confiserie en banlieue parisienne ; sa mère, née dans la Nièvre, est dentiste. Comme ses deux soeurs, elle est mise en pension dans une institution religieuse à l'âge de 3 ans, ne rentrant à la maison que le week-end où c'est principalement le père qui s'occupe d'elles. "Mon père me manquait, de toute façon, mon père m'a toujours manqué. J'ai perdu mon père, j'avais 8 ans, et il me manque encore". Sa mère travaille : "tout le temps qu'on a été petit, il y avait des employés de maison : il y avait une personne qui s'occupait de nous, plus une jeune femme qui s'occupait de la maison".

"Ça datait depuis que l'on était enfant. Il a toujours été dit que l'on devait se marier, on a toujours été copains d'enfance et puis vers 16 ans on a commencé à flirter et puis on a commencé à vivre ensemble chez ses parents et on s'est fiancé en 1972 et puis c'est moi qui ai rompu en 75. On a vécu six ans ensemble. Je n'ai pas passé le cap des sept ans".

Des débuts professionnels au métier actuel : des ruptures multiples.

En 1973, elle s'installe à Paris, dans un studio proche de son domicile actuel. A la fin de son apprentissage et munie d'un CAP de confiserie, Christine travaille : "je voulais faire un peu de décoration donc j'ai contacté des gens qui étaient là-dedans. Et puis je suis tombée dans une boîte où la personne avait fait quand même quelque chose de bien donc j'ai travaillé avec elle quelques années puis j'ai travaillé dans des grosses boîtes...". Après avoir subi plusieurs opérations sans succès et convaincue de sa stérilité, Christine se retrouve enceinte en 1979 d'un homme marié qui vit en province et avec lequel elle vivra maritalement pendant six ans ; cela lui vaut d'être totalement rejetée de sa famille avec laquelle elle n'entretient plus aucune relation (ni même avec ses soeurs) : "j'étais fiancée puis j'ai rompu mes fiançailles parce que ça ne me convenait pas et puis à la suite de ça, j'ai donc rencontré le père de mes enfants et quand ma famille a su que j'attendais un enfant et que je ne pourrais pas me marier avec le père puisqu'il était déjà marié et qu'il n'avait absolument pas l'intention de divorcer et qu'il avait déjà deux enfants, j'ai complètement été rejetée et c'est pour ça que je ne vois plus personne et que je ne suis pas aidée du côté de ma famille. Mes enfants en souffrent pas trop, alors bon !..."

Pendant sept ans, elle vit grâce au produit de la succession de son père qu'elle a fait liquider à sa majorité. "Quand j'ai eu 21 ans, la succession s'est faite et j'avais devant moi un peu de bien, quoi, j'ai vécu avec ce que j'ai hérité. J'ai élevé mes enfants avec ça jusqu'à il y a trois ans et comme dans mon boulot, je ne retrouvais rien parce que je m'étais arrêtée de travailler ça faisait près de sept ans, j'ai été sept ans sans travailler là-dedans et même en ayant travaillé dans des grosses boîtes comme chez Deloyaux, même si ça vous donne une carte de visite, sept ans après les choses ne sont plus les mêmes. Il aurait fallu faire quelque chose pour se recycler dont j'ai cherché du boulot, n'importe quoi, tout ce qui pouvait se présenter. On m'a proposé cette place à l'école, d'aide maternelle, et j'ai accepté". "Quand j'étais enceinte de Clémence, il est parti, donc ça fait sept ans que je suis seule.

et tapent leur oreiller. Pendant ce temps, Christine prépare le petit-déjeuner des enfants. Elle-même n'absorbe rien. "Alors, la petite toilette, l'habillage, on déjeune et le lavage des dents ; on part à 8h.15 d'ici pour 8h.30, l'école est juste à côté, à cinq minutes à pied". Entre temps, la table a été débarrassée, en général par Christine et Lise, mais la vaisselle n'est pas faite. "Je suis incapable de partir avec quelque chose qui traîne".

Il serait fastidieux d'égréner ainsi les différentes séquences, presque minutées, qui se suivent du retour des enfants (16h.30) à l'heure de leur coucher (20h.30). On l'aura compris, l'organisation du temps -pour ne pas écrire l'emploi du temps au sens strict ici- est particulièrement rigide dans cette famille et se traduit par l'édiction itérative de règles où l'on retrouve une certaine impersonnalité de ton. Quelques unes, entre autres : "Avant le dîner, on prépare le cartable pour le lendemain : une fois que les devoirs sont faits, on range tout et on prépare les vêtements (. . .). Je leur laisse choisir leurs vêtements, je leur demande ce qu'elles veulent mais je ne les laisse pas fouiller dans l'armoire parce que sinon je retrouve tout en chantier et comme je suis assez maniaque, j'aime bien que tout reste plié mais ils sont changés entièrement tous les jours". "Ils sont changés entièrement tous les jours (bis), sous-vêtements et tout et ils prennent un bain tous les soirs". "Ça, c'est fait le soir ; le soir on prépare les vêtements, ce que l'on doit mettre le lendemain ; de toute façon, ils sont couchés à 8h.30. Il n'y a pas de ... c'est comme ça. c'est à 8h.30, il n'y a que le mardi soir qu'ils sont autorisés à regarder une demi-heure de télévision, sinon ils ont le droit de regarder la télévision après avoir fait leurs devoirs à 5h., mais sinon ils ne regardent pas la télévision le soir ; à 8h.30 tout le monde est couché, même celui qui a 10 ans".

"Je vois le soir, moi quand je rentre, déjà il faut que je voie si elles ont fait leurs devoirs, ensuite il y a la toilette donc je prépare le repas pendant qu'elles sont dans la salle de bain, en général, et puis dès qu'elles sortent du bain, elles mettent la table, on dîne et puis ensuite il y a : débarrasser la table, faire la vaisselle et puis après bon, de toute façon si ce n'est pas fait à 8h.30 c'est moi qui le fais parce que je suis intransigeante : à 8h.30, au lit".

Anticipation ou programmation ; apprentissage ou obéissance ?

Ce découpage du temps, dans sa fixité affirmée, renvoie d'ailleurs à une segmentation de la journée, du quotidien (et non de la semaine, se

coin, elles commencent à bouder parce que je ne veux pas qu'elles jouent, on est obligé de se fâcher. c'est difficile, ça, de leur faire comprendre qu'on n'a pas le temps le matin. Elles ont toujours l'impression qu'elles auront le temps, qu'elles auront encore le temps et qu'elles pourront. J'ai fait l'expérience l'une ou l'autre fois de les laisser jouer et puis de leur dire : bon, eh bien c'est l'heure de partir, allez hop on met les manteaux, on prend les cartables. On s'en va! On n'a pas déjeuné ! Eh bien, elles sont parties avec leurs tartines à la main. Je leur ai dit : comme ça demain, vous prendrez le temps de déjeuner au lieu de jouer".

L'apprentissage du temps : une fonction de moralisation.

Comme l'organisation de l'espace, celle du temps -et peut-être son apprentissage- se réclame d'un système de valeurs normalisé et qui laisse -du moins dans son expression- peu de place à la fantaisie. "Le matin, c'est stressé, beaucoup trop à mon goût, beaucoup trop. J'aimerais que ça soit autrement mais c'est très difficile parce qu'il n'y a pas beaucoup de temps et je ne veux pas les lever plus tôt que 7H.30. Elles sont encore petites et puis je pense que trois quarts d'heure, c'est quand même suffisant pour une petite toilette, s'habiller et déjeuner mais il est vrai qu'en trois quarts d'heure, elles n'ont pas le temps de regarder si leurs poupées ont bien dormi ou des choses comme ça".

Les principes finissent donc par se hiérarchiser et, pour poursuivre l'exemple de la séquence du matin, celui du temps de sommeil nécessaire l'emporte sur d'autres. "La révision des leçons, c'est très rare qu'on ait le temps le matin, faudrait ! Mais le matin c'est difficile d'avoir le temps de leur faire réciter. En général, le soir ça va, on a le temps, mais le matin ... C'est comme il faudrait avoir le temps de leur faire refaire leur lecture. Clémence qui est en CP, il faudrait arriver à ça . . . ça demande trop de temps. Il faudrait une heure et demie le matin pour faire toutes ces choses-là et une heure et demie, j'aime autant qu'ils les aient en sommeil et puis ne pas dormir sur leur table à l'école". Des fois je leur dis : je vous réveillerai plus tôt, comme ça vous aurez plus de temps mais ça leur prend des heures de sommeil". A la question : "Envisagez-vous de le faire ?", il me fut répondu : "Non je ne crois pas, peut-être quand ils seront plus grands . . .".

premier réveil, quand il a commencé à aller à l'école. Après, il a voulu une montre qui sonne. De toute façon, le matin, il y a le radio-réveil et ensuite il a sa montre qui sonne à deux ou trois minutes d'écart. Il m'avait demandé ça pour son anniversaire, oui, pour ses 7 ans".

Chez Clémence et Lise, le réveil a remplacé, depuis sept-huit mois, le réveil maternel : "le matin, quand moi je me levais, à 7h.30, j'allais les réveiller en leur disant : "bon, eh bien, c'est l'heure, vous vous levez, vous vous préparez (. . .) elles me disaient toujours : "tu nous donnerais pas un réveil, comme ça on te ferait la surprise, on serait prêtes quand tu viendrais ?" Alors, du coup, je leur ai donné un réveil : au début, c'était super parce que je n'avais pas besoin d'ouvrir la porte, je les entendais dès que le réveil sonnait, elles éteignaient le réveil, elles se levaient, elles rangeaient leur chambre et tout et après, ça a commencé à être un petit peu plus dur. Et puis bon, elles ont pris l'habitude, maintenant quand le réveil sonne, elle l'éteignent et puis elles flémardent deux-trois minutes au lit et puis elles se lèvent".

Venons-en à l'injonction de s'approprier un savoir dont la fonction est annulée par l'usage effectif, proposé en forme de récompense ; Christine a appris l'heure à Nicolas quand ce dernier avait environ 7 ans. "Je lui ai appris l'heure parce que le problème des montres à quartz et tout ça c'est qu'on lit l'heure facilement¹. Alors je lui ai appris l'heure avec un réveil, le premier réveil que je lui ai acheté, un réveil à chiffres et à aiguilles". Même processus pour Lise, à peu près au même âge : "Je ne voulais pas qu'elle ne sache pas lire l'heure à 12 ans, ne sachant lire l'heure que sur les montres à quartz. J'ai ma nièce qui est comme ça. Elle avait 12 ans, elle savait lire l'heure sur une montre à quartz mais pas sur un réveil, donc j'ai fait ce qu'on m'a fait à moi. C'est à dire que je leur ai dit : quand vous saurez lire l'heure avec des aiguilles, vous aurez une montre à quartz"¹.

Récapitulatif

Pour faire un bilan (très provisoire) nous pourrions dire que ce que l'on apprend (au sens d'un enseignement ici) c'est moins les rythmes qu'à tout faire dans un temps donné par principe (l'exemple de la séquence du matin l'illustre, avec le "stress" que l'on déplore mais que l'on reproduit), moins l'anticipation que la discipline d'une programmation (ou, en situation d'"improvisation" obligée, d'un ensemble de tâches prescrites),

¹ c'est nous qui soulignons.

tutelle, la sienne, sont relativement indifférenciées, n'était le partage qu'elle établit entre celles qui sont obligatoires et celles qui ne le sont pas, ainsi que l'introduction, pour certaines d'entre elles, d'une échelle de savoir-faire - dont la graduation est d'ailleurs assez sommaire- en bas de laquelle se trouve l'"aide", et au sommet de laquelle se marque la compétence, une compétence peut-être relative d'ailleurs, nous y reviendrons (p.16).

A toutes ces tâches, les trois enfants sont étroitement associés : au nombre de celles qui sont obligatoirement ("des choses qu'il faut qu'elles fassent . . . des choses qu'il faut qu'elles sachent faire") : faire son lit et sa toilette seul(e), s'habiller, préparer ses affaires, mettre ses affaires au sale, mettre et débarrasser la table, ainsi que, plus ponctuellement, faire la vaisselle (Nicolas au départ puis Lise) ou s'occuper des courses "quand il y a un oubli" ; "du pain ou un litre de lait à aller acheter, c'est le plus grand" (Nicolas). En outre, les enfants rentrent seuls, goûtent et font leurs devoirs seuls. Facultativement, les deux filles passent l'aspirateur, dépoussièrent et cirent, rangent, plient le linge sec . . . Nicolas fait le ménage dans sa chambre.

La rigidité qui apparaissait comme un trait saillant de l'organisation du temps est dans ce domaine moins patente, ou en tous cas moins visible, en raison notamment de la tonalité ludique que la mère décèle dans les activités facultatives : "Mes filles, pour elles c'est jouer. Elles voulaient même faire les carreaux l'autre jour. Ça, j'ai dit non, il n'en est pas question, vous êtes trop petites.-Mais si, ils seront bien faits, on te les fera !- J'ai dit non, il n'en est pas question".

Le jeu est-il aussi désopilant quand il devient régulier et sollicité ? "Nicolas, il fait la vaisselle, de temps en temps, c'est rare mais ça arrive. Il y a eu une période où il faisait la vaisselle, maintenant, c'est fini, mais il y a eu une période où il a fait la vaisselle (. . .). La vaisselle, ça dépend, il y a des fois où je leur demande mais en général quand Lise a envie de faire la vaisselle, ce n'est pas la peine de lui demander, elle y va toute seule. En ce moment, je sais qu'elle le fait beaucoup plus facilement parce qu'elle sait que j'ai été fatiguée, donc ..." (. . .). "Il y a des jours où il y a besoin de demander, il y a d'autres jours où . . .".

Reste pourtant d'une part une répartition sexuée des tâches et des possibilités d'initiatives. Si Nicolas sort, gère son espace et ses vêtements

comme ça, qu'ils se préparent à aider un petit peu sinon on n'en sort pas le soir, c'est trop long". Elle ajoutera un peu plus tard : "Quand on ne travaille pas, moi je vois en ce moment à la maison, quand j'ai fait deux heures le matin de rangement ou de ménage, après la journée est libre mais quand on travaille en plus de ces heures là, bon moi je pars à huit heures et demi, je rentre à six heures et demie donc il faut bien que ce soit fait quand même."

Cette régularité et cette "obéissance" de la mère à un devoir domestique d'autant plus contraignant que Christine ajoute à nécessité vertu ("je suis assez maniaque", "je suis intransigeante" . . .) forment aussi un système (cf. aussi page 17) dont la souplesse n'est pas le caractère le plus affirmé, pas plus, semble-t-il, que la gaieté, en dépit des remarques de Christine concernant le jeu : on ne peut en effet faire ici l'impasse sur la dépression latente de Christine, qui a d'entrée de jeu mentionné son anorexie, et son incapacité à se mettre à table avec les enfants. On ne peut pas non plus faire abstraction d'une situation familiale particulière, rappelée par Christine à plusieurs reprises dans l'entretien, dans les termes d'un ressentiment très vif à l'égard de sa famille et du père de ses enfants, qu'elle évoque comme des manques plus pour ses enfants que pour elle-même.

Des rapprochements significatifs.

Tout ceci nous engage à relever des rapprochements d'autant plus significatifs qu'ils ont été à plusieurs reprises spontanément évoqués par Christine elle-même au cours des entretiens.

Ainsi en est-il de la précocité des apprentissages et de la participation des enfants aux activités domestiques. D'abord pensionnaires chez les soeurs, "on était responsables de nos affaires, donc on s'occupait de notre linge et du vestiaire, on portait le linge à la lingerie pour le reprendre propre, on faisait nos lits, toutes les semaines on faisait nos lits en grand et on ramenait notre linge sale à la maison". Jusqu'à la mort du père "à la maison le week-end, on faisait nos chambres, nos lits, on aidait maman pour la table, les repas, les courses, des choses comme ça". Plus tard, c'est-à-dire après la disparition du père, "quand on rentrait le week-end, on faisait quand même pas mal de choses à la maison pour l'aider (. . .). C'est là qu'on a commencé à aider beaucoup parce que là, le beau-père nous avait organisé des tours, il y avait une liste et tel jour un tel faisait ça et tel jour un tel

l'on "se montre"), celle qu'elle a connue, postérieure à la tâche prescrite (on vérifie, on critique, on "repassse derrière"). "L'aspirateur, je leur ai montré . . .". "Je ne surveille pas ; à la fin, quand elles ont fini, elles viennent me chercher, elles me disent -on a fini. Bon, je débranche l'aspirateur et elles le rangent. Je ne leur dis pas : c'est mal fait, c'est pas mal fait, c'est bien. Je ne leur dis pas. Si c'est mal passé, je ne leur dis pas parce que sinon je trouve que . . . Il faut quand même qu'elles aient l'impression d'avoir fait quelque chose qui est utile puisqu'elles l'ont fait de bon coeur alors que ça soit . . . je ne regarde pas. S'il y a quelque chose, je ne leur dis pas :-c'est mal fait. Je le ferai quand elles ne le verront pas pour qu'elles n'aient pas l'impression que je passe derrière elles, ça c'est horrible parce que moi j'ai vécu ça et je sais que je travaillais dans des boîtes où on repassait derrière nous . . . (. . .) ; on a l'impression d'avoir fait quelque chose qui n'a servi à rien, donc je n'aurais jamais fait remarquer des choses comme ça".

Le mode impératif très présent autrefois semble en effet absent aujourd'hui, où Christine présente le mode substitutif comme dominant : "Elles ont énormément de sens pratique (. . .) ; moi, j'ai beaucoup de sens pratique déjà, je suis beaucoup plus pratique qu'intellectuelle je crois (. . .). Vous savez, de la façon dont on vit, en fait, elles sont comme nous, elles sont comme on les fait ... Je ne sais pas, moi, j'ai toujours fait les choses comme ça, donc elles ont copié, elles font les choses comme moi je les fais. Si je fais une chose dans ce sens là, elles ne vont pas le faire dans l'autre sens, elles n'auront pas l'idée de le faire dans l'autre sens".

De fait, Christine, on l'a noté plus haut, continue de faire à leur place beaucoup de choses. Mais à plusieurs reprises, elle a énoncé la présence des modes mimétique et explicatif (peut-être moins d'ailleurs dans le souci de transmettre un savoir pour lui-même que pour s'assurer de l'efficacité de l'aide apportée, c'est-à-dire pour ne pas avoir, effectivement, à "passer derrière") : Bon, avant, quand elles passaient l'aspirateur, elles n'auraient pas eu l'idée de déplacer leur caisse de jouets pour aller derrière ou de tirer les tiroirs pour aller derrière, elles passaient l'aspirateur au centre et puis c'est tout, alors que maintenant elles tirent les tiroirs parce que bon, elles m'ont vue faire donc elles savent que derrière il faut aussi y aller donc elles y vont . . . Je leur dis toujours que les petits coins ne s'avancent pas tout seuls, donc il faut bien aller les chercher. Sinon, même pour la vaisselle au début eh bien il fallait passer derrière, maintenant la vaisselle est rincée, il n'y a plus qu'à l'essuyer, la ranger. Au départ j'ai dit à Lise : si tu fais la

Alors, on a regardé deux ou trois fois les dessins animés et puis elles sont parties deux ou trois fois à l'école sans avoir le temps . . . il manquait des trucs, alors le soir elles rentraient : -"on avait oublié ça, on n'avait pas ci, on n'avait pas ça ! - Il ne fallait pas regarder la télévision à 8h. du matin!" "Mais c'est incroyable le nombre d'enfants qui regardent la télévision à 8h. du matin. Alors ils se racontent à l'école et il y a eu une période où il y avait un dessin animé à 8h. moins 5 donc ils avaient le droit de le regarder s' ils étaient prêts. Comme ils n'étaient jamais prêts, ils n'avaient jamais le droit de le regarder !"

"Fausse alternative", disions-nous : il est moins question d'être prêt ou non que d'obéir à une injonction paradoxale (désobéir à la consigne "soyez prêts !"), pour satisfaire par ailleurs le désir de la mère, explicité dans l'entretien : "ah non, ça, pas question de télévision le matin ! (. . .). Non, si on commence là-dedans, alors ça non, j'accepte la télé le soir après les devoirs à 5h., c'est déjà bien !"

Au delà de ce "double bind" dont Bateson¹ a analysé la fonction, les nombreux "c'est comme ça" qui émaillent les propos de Christine ne se réduisent pas à une modalité injonctive quant aux pratiques. Ils sont aussi une proposition d'identification à un mode d'être, qui semble éminemment transmissible et particulièrement récalcitrant à toute velléité de changement : "Je suis incapable de partir avec quelque chose qui traîne . . . je disais toujours à ma mère que c'était pas possible mais je suis pareil. Peut être pas au même niveau qu'elle, parce qu'elle était vraiment très exigeante mais j'aurais du mal à le faire". "Nous on aidait beaucoup à la maison, on faisait beaucoup de choses et maman était intransigeante . . . alors elle, c'était pire que tout parce qu'il fallait même que les clés des armoires soient dans le même sens alors que c'était quelque chose de . . . C'est pour ça que j'essaie d'être un peu moins comme ça mais en fait je crois que je le suis. Enfin pas au même point qu'elle mais presque !" disait Christine qui avait aussi souligné : "Je porte du bleu-marine, pourtant ce n'est pas pratique² et j'en ai porté toute mon enfance en pension. Ma soeur, elle, ne peut plus supporter le bleu-marine . . ."

¹ Cf. G. BATESON, Vers une écologie de l'esprit, paris. Seuil, 1980, t.2.

² En raison de la présence d'un chat tigré dans la famille, notamment.

Conseil d'école : "Je suis active, oui. Je crois que ça remonte au fait que quand on a été élevé chez les soeurs où l'on faisait énormément d'activités, il y avait les fêtes, il y avait les kermesses, il y avait tout ça et je peux vous dire que les trois personnes qui s'occupent le plus des activités de parents d'élèves dans l'école où l'on est, on sort toutes les trois d'écoles religieuses : mon amie sort des Oiseaux, moi je sors de Sainte-Marie, une autre était aussi à Sainte-Marie en province. On est les trois parents les plus actifs. Quand on était en pension, quand on parlait de faire la fête de fin d'année à l'école religieuse, c'était quelque chose, on préparait des spectacles, on préparait des jeux, il y avait tout, il y avait énormément, énormément ! On fait ça pour les enfants et puis quand même quand il y a une fête à la fin de l'année, les enfants sont contents s'ils ont un spectacle à montrer, s'ils ont des choses quand il y a une fête, ils y participent, ils sont là, ils sont contents, ils ont envie de faire quelque chose, il y a les jeux . . . et puis c'est dans leur école !

.Un lieu pour l'éthique.

L'école est aussi le lieu où, dans les relations avec les autres, on apprend et on met en oeuvre l'éthique, c'est-à-dire principalement et concrètement ici, une action qui plaide activement pour la non-discrimination sociale et raciale. Christine intervient ainsi régulièrement au Conseil d'école pour que les enfants maghrébins aient un autre menu à la cantine les jours où l'on sert du porc. Elle avait obtenu satisfaction sur le même thème à l'école maternelle, mais l'école primaire n'a pas semblé convaincue de la justesse de la cause, ce qui lui inspirait des propos véhéments : "Cela fait deux ans que je réclame un repas pour les enfants qui, quand il y a du porc, n'ont rien à manger. Moi je trouve ça aberrant et ça fait deux ans que je me bats pour ça . . . La première fois que j'ai posé ce problème, je me suis fait charrier parce que je me suis rendu compte qu'il y avait des gens racistes, qui ne comprenaient pas pourquoi, mais j'ai dit : "c'est pas parce qu'on est raciste que ces gens-là n'ont pas le droit de manger!"

Elle ajoutera plus tard : "Je les élève avec une idée, ils ne sont absolument pas racistes déjà, ça il y a aucune différence pour eux, pas de différence sociale non plus, je ne veux pas qu'ils puissent dire "celui-là a moins ou celui-là a plus, "je ne lui parle pas ou je parle plus à l'autre", parce que ça, moi, je l'ai vécu. (Elle s'était fait, en banlieue, une amie qu'elle

faire ses devoirs puis depuis l'année dernière, il avait du travail à faire à l'avance ; c'est au niveau de l'école, leur maître leur a expliqué que le travail se faisait à l'avance, donc je n'ai pas eu à intervenir".

Enfin, les motivations de Christine quant au choix de l'école montrent que les attentes par rapport à l'école sont fortes : "J'ai choisi cette école-là parce que ça me plaisait que ça soit dans une école comme ça déjà parce qu'il y a plusieurs maîtres dans la même classe, ce qui est pour les enfants beaucoup mieux je trouve, parce qu'ils ont un maître officiel qui est là un jour et demi ; plus les auxiliaires, en général, elles sont deux ou ils sont deux, ça dépend si ce sont des hommes ou des femmes, ils sont élèves à l'Ecole Normale, et qui se relaient dans la classe". "Les enfants, on s'occupe bien plus d'eux parce qu'ils sont beaucoup moins dans les classes. Une classe de 32 et une classe de 22, c'est quand même différent. Et puis, étant donné qu'ils sont plusieurs dans la classe, la maîtresse peut se décharger plus facilement sur le DMA de certaines choses. Ils sont beaucoup plus aidés ; et puis il y a en plus, il y a des cours, il y a 3 professeurs de la ville de Paris en plus : professeur de musique, professeur de gymnastique bien entendu, professeur de dessin ; ce qu'il n'y a pas dans toutes les écoles. Et puis les maîtres d'écoles d'applications sont quand même d'un niveau beaucoup plus élevé au niveau de l'instruction et de l'éducation pédagogique que les maîtres ordinaires". "Au niveau de l'éveil, il y a énormément de travail sur l'éveil. Pour tout, autour de nous, l'entourage, ils leur font faire énormément de choses, il y a énormément de visites, il y a plein de choses qui ne sont pas faites ailleurs, en plus du travail normal, quoi !, qui est dans les textes. Ils vont à Beaubourg, à la bibliothèque régulièrement".

V. LA PARTITION ECOLE/FAMILLE : RETROUVER ET REPARER.

Si, chez les B, on a remarqué une forte intrication des modes de socialisation intra et extra-familiale, on assiste plutôt dans cette famille-ci à la mise en place d'une frontière nette entre deux espaces ou, plus exactement, d'une partition des fonctions qu'ils occupent : "Je fais en sorte qu'ils soient assez bien élevés, qu'ils soient polis". Au niveau de l'éducation¹ des enfants, l'Ecole n'apporte pas grand'chose, un peu de discipline, c'est tout".

¹ Souligné par nous.

ont de moins pragmatique et de plus essentielle, au sens strict) a donc pour corollaire, exactement à l'inverse de ce qui se passe chez les B., d'en faire le lieu de projection, d'accomplissement et de restauration des ambitions déçues.

Retrouver l'avenir tel qu'il était.

Entre les promesses sociales de "distinction" dont était porteuse l'enfance de la mère et les épreuves de l'âge adulte (rupture familiale, travail peu qualifié, perte de la foi pour celle qui avait songé à 17 ans à prendre le voile) l'écart est grand, certes, mais il résulte semble-t-il moins d'illusions perdues au contact du réel que d'une fracture de trajectoire, consécutive à la mort du père de Christine. Aussi la partition actuelle n'est peut-être qu'une tentative de retrouver celles, très comparables, de l'enfance de Christine ; partition entre la pension ("les meilleures années de ma vie . . . on était bien, et c'était bien, ça me plaisait") et la maison ; partition entre la souplesse ici et la rigidité là ; partition entre la formation sociale jusqu'aux leçons de maintien dans une atmosphère de plaisir à l'école, et l'éducation de l'individu à la rigueur voire la contrainte à la maison. Cette "néo"-partition est donc peut-être un moyen de réduire la fracture de trajectoire, ou de retrouver le temps d'avant "l'accident".

Ce portrait, pourtant, serait encore plus incomplet qu'il ne l'est si nous n'évoquions un moment privilégié, qui n'a d'ailleurs été mentionné qu'à la toute fin des entretiens : ce n'est plus le dimanche, mais le mercredi après-midi, ce n'est pas la pâtisserie mais l'appartement, c'est toujours Christine qui revient de l'école (où elle travaille) à la maison (où elle organise des goûters et ateliers d'enfants), ce n'est plus son père qui fait les gâteaux, mais elle, devenue mère-père de trois enfants. Ce n'est plus elle qui mange et même, elle ne peut pas manger.

Ce jour-là aussi, le fossé famille-école, on va le voir, n'existe plus.

Ce jour-là, les enfants ont choisi leurs invités, des habitués, et quelques hôtes plus irréguliers, mais pas plus de 8. "En général, je fais un atelier de pâte à sel dans la cuisine ; c'est-à-dire qu'ils font de la pâte à sel, c'est une pâte spéciale et puis avec cette pâte ils font des objets que l'on fait cuire, que l'on vernit, que l'on peint ; ça ne se mange pas, ça se garde, on fait ça, on fait avec des coquilles de noix des coccinelles, on fait des petites tortues et puis il y a d'autres choses aussi : avec les graines de tournesol, on peut faire plein de choses. On peut peindre les graines de tournesol, faire des araignées ; j'ai

dénuement dans la (petite) chambre des parents, tapissée elle aussi et comprenant uniquement un canapé-lit, refermé lors des entretiens. Au même étage, en dehors de l'appartement, un petit studio (une pièce + salle de bain) sert de chambre aux deux filles : 2 lits, 1 armoire-penderie, 1 table, le tout en bois clair, 1 cage où vivent 2 cochons d'Inde, le bric-à-brac ordinaire d'une chambre d'enfants de cet âge (gadgets, B.D., affiches, peluches, patins-à-roulettes...) ; dans l'entrée, un réfrigérateur (où Sylvie n'entrepose que des bouteilles).

II. DES REGULARITES AU MECANISME

• Des régularités.

"Il y a des trucs auxquels je tiens", dit Sylvie. "Je tiens au travail scolaire, je tiens à ce qu'elles mangent normalement le soir puisque dans la journée c'est un peu n'importe quoi", "j'attends d'elles qu'elles comprennent comment il faut qu'elles organisent leurs journées et leur vie même quand je ne suis pas là".

L'organisation quotidienne n'est donc pas exempte de régularités, plutôt énoncées d'ailleurs en termes de valeurs. Concrètement, elles concernent surtout le temps, l'alimentation et la répartition des tâches.

"Au milieu de mon anarchie, j'essaie de leur donner une certaine organisation (...). Je n'ai pas d'a-priori, mais il y a des trucs, je tiens à ce qu'ils soient faits avant 9h30. 21h30, heure à laquelle "il faut qu'elles aient fini de dîner" ce qui suppose aussi que, dans un ordre très variable, la toilette, le travail scolaire, les rangements éventuels soient faits.

En matière d'alimentation, "j'essaie de faire en sorte qu'un repas par jour soit à peu près équilibré, soit le midi quand on est là, soit le soir, on mange très facilement un sandwich, quelque chose comme ça parce que moi ça me rase de faire la cuisine plusieurs fois par jour".

La répartition des tâches, quant à elles, est assez constante : sur fond d'aide domestique (4h depuis cette année, à plein temps auparavant) la mère, Sylvie, s'occupe de la cuisine ("parce que j'adore ça ; c'est mon truc de pouvoir à moi, c'est le seul lieu où je crée"), des courses ("quand j'ai ma voiture, j'en profite pour faire le plein de fruits et de légumes n'importe où

ménager assez performant (lave-linge, lave-vaisselle, four à micro-onde, congélateur...) ; une aide ménagère quotidienne ; l'autonomie matérielle des filles qui ne vivent pas dans l'appartement parental ; la prise en charge des enfants par des employées de maison à temps plein dans le passé et, aujourd'hui, (en tout cas pendant le temps de loisir et les vacances) d'une partie de l'initiation à l'autonomie par des camps de scouts israélites, "très formateurs" par l'indépendance qu'ils confèrent aux enfants, ou des associations de loisirs : "Au club hippique où elles vont, elles sont tout-à-fait dressées pour ça /ranger ses affaires/ parce qu'à l'heure du déjeuner le directeur passe et tout ce qui traîne est jeté dans un truc qu'ils récupèrent à la fin des vacances mais elles sont privées de leurs fringues jusqu'à la fin des vacances donc elles sont habituées à ce genre de méthode".

Autant au moins que cette méthode coercitive, le mimétisme par femme de ménage interposée a aussi produit ses effets : "Je suis très capable de leur demander ponctuellement de faire un truc que manifestement elles savent toujours faire" ; "elles ont été élevées par des dames... donc elles ont vu tout faire à la maison".

Comme tout mécanisme, celui-ci peut avoir des ratés : ne pas se mettre en route, par exemple : "une femme de ménage, ou elle prend le truc en mains c'est bien et elle reste ou elle ne prend pas le truc en mains et je ne la garde pas comme je n'ai pas gardé la précédente (...). Je suis incapable de donner des consignes : ou je tombe sur des gens qui sont capables de gérer leur boulot, c'est malheureusement ça que j'attends de mes gosses aussi... Je dis malheureusement parce que je trouve que je leur demande beaucoup. C'est à dire malheureusement pour les coups de gueule que je pousse quand elles ont pas..." ; ou consommer trop d'énergie : "Maintenant, je leur demande de rincer leur baignoire, mais bon, ça implique qu'il faut que je prenne les clés, que j'aille dans leur chambre, que j'aille voir, que je fasse le tour, que je les trouve, que je leur dise parce qu'elles ne sont pas toujours à et bon je ne suis pas... ça demande beaucoup de suite dans les idées pour moi mais je leur dis", explique Sylvie qui a souligné souvent ne pas être assez vigilante, être incapable d'être "toujours sur leur dos", tant pour des raisons de tempérament que de disponibilité horaire.

- **Déni de l'apprentissage**

suis et je n'ai rien élaboré" (...). "Elle savait tout pour nous, elle savait exactement les études qu'on devait faire, l'attitude qu'on devait avoir, la façon dont on devait faire, l'homme qu'on devait épouser, comment il fallait qu'on voie la vie (...). On était colonisé par elle".

Sylvie soutient mal, ainsi, certaines de ses directives (prendre le bain avant l'heure du dîner pour ne pas retarder celui-ci) : "je me sens assez injuste parce que j'ai l'impression de leur donner la bonne solution qui est la mienne mais pour l'instant je n'ai pas trouvé d'autre modèle éducatif que ça...". "En outre, des formes incontestables et très concrètes d'anticipation et de programmation liées aux repas, qu'elle a pu énoncer - peut-être à son insu- au cours de notre entretien et qui sont par ailleurs soutenues par toute une organisation matérielle de fait (congélateur, achat d'un micro-onde". "Le gros caprice de ma vie"), n'ont cessé d'être annulées dans les discours par des généralités telles que celles que nous énoncions au début.

Il semble, si l'on en croit les doléances de Sylvie au sujet du manque d'organisation de Cécile sur le plan scolaire, que la représentation de la pratique -incluse dans ce discours dénégateur- se transmette plus efficacement que la pratique elle-même (ici l'organisation du temps dévolu à la préparation des repas familiaux).

Il convient cependant de souligner que si la difficulté de Sylvie d'adhérer à un modèle et donc de se vouloir et de se présenter comme "courroie de transmission" dans un processus d'apprentissage, si cette difficulté est ici énoncée en termes de cheminement intellectuel et de contestation de certains repères (ceux que lui proposaient sa mère et son expérience infantile), elle s'est antérieurement, dans la petite enfance des filles, manifestée sous des formes plus brutales et immédiates : "J'allais tellement mal qu'il m'a fallu en permanence un intermédiaire entre moi et mes enfants. C'est à dire que 24h. sur 24 j'avais quelqu'un à la maison. Je ne pouvais pas rester en contact seule avec mes enfants. Cette femme (de "ménage") s'occupait de tout. Elle s'occupait de la maison. Elle adorait les mômes et pour moi ça a été un... j'ai pu travailler autant que je voulais avec cette fille qui maternait les enfants aussi bien que je pouvais le faire".

ou refus de l'héritage ?

mêmes en dehors de toute autorité parentale ou en dehors de toute surveillance parentale manifestement ; ils m'ont vidé la réserve d'alcools que j'avais dans la chambre des enfants... ce qui me dérange à tous points de vue, en plus, j'avais des problèmes avec tous les voisins parce qu'ils n'arrêtaient pas de monter et de descendre, de dégrader les parties communes... En fait, je suis assez tolérante mais je me sentais capable, quand je suis là, de les endiguer mais quand je ne suis pas là, il est certains que je ne pouvais plus rien faire et ça a perturbé Charlotte qui n'a plus rien fiche pendant un trimestre et qui a vécu à leur rythme dans la rue et bon, ça c'est des trucs que je n'ai pas pu laisser faire. C'était pas du tout un jugement de valeur parce que je sais que c'est des braves gamins, que je les aime bien et que ça m'a fait mal au cœur mais bon, comme mon mari me l'a dit, je pense à juste raison, il faut la protéger de choses qui ne sont pas souhaitables pour elle donc j'ai mis court à tout ce que j'avais accepté depuis trois mois et à ma grande surprise, elle l'a parfaitement accepté, je veux dire qu'il n'y a eu aucune révolte, elle a découvert, je crois qu'elle a été débordée aussi parce qu'il lui est arrivé de me dire : il y en a trop, je ne peux plus, donc on l'a découvert ensemble".

Sylvie ayant entrepris de prêter main forte à l'organisation scolaire de la cadette (par exemple en lui faisant la liste de ce qu'elle avait à faire et en limitant le temps de chaque séquence), il y a quelque chance pour que le budget familial -confortable, on l'aura compris- ne soit pas entamé par la rétribution d'un répétiteur.

Si nous reformulons, dans un souci d'élargissement, cette conclusion provisoire, on peut penser qu'une telle situation est un bouleversement important par rapport au système "antérieur", dont on s'est efforcé de rendre compte ici : dans ce système, une conception mécaniste de la vie quotidienne avait pour corollaire tant le couple demandes-résultats que le recours à des moyens externes et le déni de l'apprentissage comme processus d'acquisition.

A partir du moment où, de fait, Sylvie intervient activement pour aider Cécile à s'organiser, il est permis de supposer qu'il s'agit là de beaucoup plus que la simple prise en charge d'une tâche par Sylvie, tâche qu'à un autre moment elle aurait déléguée (à un répétiteur) : c'est aussi

- Sylvie - Alors cherche. Je ne sais pas moi, qu'est-ce que tu as envie de manger ?
- Charlotte - Mais j'ai faim et j'ai pas le temps d'attendre.
- Sylvie - Tu as des céréales, les trucs que j'ai achetés ce matin, du saucisson, il est très bon, mange ce que tu as envie de manger à cette heure-ci.
- Charlotte - Non je n'en veux pas.
- Sylvie - Alors je ne sais pas, Charlotte, tu décides. Fais-toi à manger ce que tu veux, Charlotte. Il y a des cacahuètes.
- Charlotte - Mais non je me fais à bouffer moi.
- Sylvie - alors fais-toi des œufs ou des sandwiches. Alors fais-toi vraiment à bouffer ce que tu veux.
- Charlotte - Non mais je sais, il n'y a pas de biftecks ou de steacks hachés dans le frigo ?
- Sylvie - Il y a des blancs de poulet dans le frigidaire
- Charlotte - Je me le fais avec du curry, je mets un peu de curry et je le fais.
- Sylvie - Voilà (à l'enquêtrice). Je ris, je vous jure, c'est la première fois de sa vie qu'elle m'a dit "je me fais à bouffer" or je ne lui ai pas dit pourquoi vous veniez, enfin je ne lui ai pas dit (...)
- Sylvie (à sa fille) Tu mets du curry dessus.
- Charlotte - Maintenant, j'en prends qu'une ?
- Sylvie - Oui, tu mets du curry dessus et puis tu mets un peu d'huile et de beurre dans la poêle.
- Charlotte - Mais non, je le mets au four à micro-onde.
- Sylvie - alors tu le mets au micro-onde, mais tu le coupes en morceaux, tu mets du machin et puis voilà. Tu n'auras pas de légumes pour manger avec ça, ça fait rien.
- Charlotte - Non, j'ai très faim mais j'ai pas très envie.
- Sylvie (à l'enquêtrice) : C'est quand même très drôle parce que vous allez pas dire qu'il n'y a pas une communication des inconscients. Jamais elle me dit je vais me faire à manger. Il faut dire que vous n'auriez pas été là, j'aurais dit : attends, je vais préparer le dîner, on va dîner ensemble".

Conclusion générale

A) L'apport essentiel de la recherche dans le cadre de la coopération Insee- CNRS.

Située dans le cadre de la coopération INSEE-CNRS, sur la Production domestique, la recherche avait pour objectif de saisir la socialisation quotidienne effectuée au sein du milieu familial comme une part de la production domestique et de préparer par une approche qualitative les bases d'un questionnement apte à passer dans une enquête statistique, sur des domaines encore peu cernés et peu consolidés en termes de catégories statistiques : le temps informel, la relation de socialisation, l'apprentissage non verbal qui passe à l'occasion de situations domestiques.

Traitant de l'organisation temporelle domestique en liaison avec l'Ecole, la recherche a mis en évidence l'importance de *la séquence du matin*, apparue assez vite comme extrêmement pertinente comme lieu de matérialisation et d'expression de l'éventuel conflit entre le temps normé de l'école et le temps diffus, multiforme de la vie familiale, particulièrement à l'occasion de l'entrée à l'école primaire, où se met en place une organisation domestique, nécessairement imprégnée de régularité. Un héritage quotidien se transmet au jour le jour dans les activités communes et ordinaires du petit matin où se manifestent des *pratiques* dans toutes leurs composantes matérielles et idéelles, spatiales et temporelles.

En construisant l'observation de l'héritage du quotidien sur l'apprentissage des temps sociaux, nous pensions à l'évidence, saisir par ce biais des éléments constitutifs de la formation des *habitus*, révélant le poids des premières expériences, toutefois la richesse des données de terrain, due certes à la pluralité de nos instruments d'enregistrement, au sein desquels l'apport des techniques audiovisuelles tient une place non négligeable, est allée au delà de nos attentes.

L'apprentissage des temps sociaux se révèle au coeur de la socialisation de base, de celle qui favorise une intégration culturelle minimale. La recherche a souligné à quel point les caractéristiques

Les "variables" constitutives des organisations domestiques concernent : la variété des ressources internes à l'espace domestique et à son contexte proche, l'organisation spatio-temporelle, les relations aux héritages symboliques et les méthodes pédagogiques mises en acte durant la séquence matinale. Des moyens, des contenus, des objectifs interreliés.

Certaines de ces dimensions organisationnelles sont plus "évidentes" que d'autres ou disons plus connues. Depuis les travaux de P. Bourdieu notamment, le jeu des diverses formes de capital dans la reproduction sociale n'est plus une découverte. La recherche a trouvé une façon originale de les inventorier concrètement au sein même de l'espace domestique en tant que ressources, à la fois matérielles et symboliques, de la prime éducation, en poussant notamment la distinction entre capital scolaire et capital culturel. Les ressources matérielles en capital scolaire ne sont en effet pas toujours liées au même degré de ressources en capital culturel : ainsi, dans certaines familles d'enseignants : les livres, dictionnaires, encyclopédies et fait distinctif, beaucoup de machines à communiquer (minitel et ordinateur domestique), font tout naturellement partie de l'univers matériel de l'enfant, sans pour autant que les outils culturels comme les instruments de musique, les appareils audiovisuels ou les objets d'art atteignent la même quantité et la même variété. Une autre forme de ressource de la socialisation familiale s'est révélée importante : les activités para-scolaires, leur rôle dans la socialisation, leur caractère marchand ou non. Enfin le rôle substitutif de la famille élargie comme lieu de socialisation, s'est imposé au cours du travail comme un résultat majeur. Le recours à la sphère marchande d'acquisitions culturelles, sportives ou parascolaires se substitue, dans certains cas, aux formes non marchandes de transmissions familiales.

Parmi les variables de contenu de l'organisation domestique, la méthode pédagogique plus ou moins didactique, expérimentale, substitutive ou autoritaire, s'est révélée pertinente pour approcher autrement que par des déclarations, les valeurs sous jacentes à la socialisation et au mode d'échanges privilégiés entre les membres d'une même famille. De même les relations aux héritages symboliques transmis par les parents ont-ils des liens organisationnels avec les valeurs, incorporées dans ces pratiques. La prise de distance critique, à l'égard de l'éducation reçue, soit par rejet soit par imitation réfléchie et intégrée dans

territoire, en zone urbaine, Paris, Toulouse, Aix en Pce, Marseille, en zones rurales moins classiquement retenues, comme certaines communes du Sud-Ouest et du Berry. On a pris en compte les professions et les niveaux scolaires sur deux générations, côté femme et côté homme, afin de tenir compte des apports des recherches récentes sur la mobilité sociale par les femmes ; enfin on a rapporté les trajectoires ainsi formées à l'Espace Social des positions construit à partir de l'enquête F Q P de l'INSEE, afin de classer les familles selon leur dynamique de mobilité sociale.

Ainsi des types de dynamiques sociales ont pu être repérés, dessinant dans l'Espace social, des configurations de familles qui stagnent en bas de l'Espace, tandis que d'autres se maintiennent depuis déjà deux générations dans les portions supérieures et que d'autres enfin font des échappées de classe, soit des deux côtés, masculin et féminin, soit par les seules femmes et grâce notamment à leur diplôme.

Si la définition des trajectoires est bien fondée statistiquement, par l'intégration de notre échantillon dans les données de l'enquête F Q P, la co-occurrence des modes familiaux de socialisation et des types de trajectoires l'est moins, puisque fondée sur un petit nombre de cas.

Cependant nous a frappé la robustesse de l'analyse. Les différents modes de socialisation domestique et les types de trajectoires s'ajustent selon des formes qui rappellent ce que d'autres études ont pu mettre en évidence par ailleurs : "l'ouverture" des classes relativement aisées mais surtout installées en haut de l'espace social depuis au moins deux générations et appuyées sur de bons niveaux scolaires sur les deux lignées, masculines et féminines, ouverture qui se caractérise par une prise de distance par rapport aux exigences de l'Ecole, une réelle complexité (diversité) des pratiques pédagogiques, non directement fonctionnelles ou tendues exclusivement vers des objectifs d'ascension. Nous a frappée encore l'intensité de la mobilisation familiale dans les trajectoires ascendantes, appliquées à réaliser au quotidien les règles expérimentées de la réussite. La force d'ascension par le niveau scolaire des mères, dans les lignées récemment décollées des milieux de petits agriculteurs est en interaction avec leur capacité à ouvrir la socialisation vers les attentes de l'école, par la mise en place d'organisations spatio-temporelles domestiques bien modelées sur les temps sociaux de l'école, et recourant en connaissance de

ouvertes et non directement reproductibles, les pratiques quotidiennes développent l'autonomie de l'enfant, autonomie active plutôt qu' induite par une vacance éducative.

B) Autres apports de la recherche liés à son mode de fabrication et aux questions qu'elle soulève.

Au delà des résultats présentés dans la première partie de cette conclusion, on peut évoquer d'autres apports, qui concernent les notions principales de la recherche et notre tentative pour les aborder, et les rendre opératoire dans le travail de recherche. On en retiendra trois :

- La famille conçue comme un système, c'est à dire comme une organisation dynamique.

- L'école comme " grand intégrateur " par son traitement au quotidien des familles, et pas seulement par la délivrance d'un diplôme.

- La connaissance pratique du social comme capacité acquise à régler le domestique sur des mécanismes plus généraux du fonctionnement social.

L'organisation domestique : un système complexe.

Pour vivre une famille fabrique de l'organisation, comme une entreprise, c'est là une façon différente de concevoir le travail domestique et la famille. Moins un ménage homogénéisé autour de variables comme le logement, l'activité, le volume, les revenus et la consommation, pour cerner la famille, mais un système complexe de dimensions interreliées et en perpétuel recherche d'équilibre, système vivant dans un environnement qui le modifie. A la création du couple, une organisation complexe à plusieurs niveaux se met en place et ne cesse de chercher des moyens pour survivre, améliorer et stabiliser son organisation pour faire face aux transformations internes, externes qui bousculent plus ou moins toutes les histoires de familles.

Une telle conception dynamique de la famille comme système complexe s'est peu à peu imposée, poussant à cerner le fonctionnement familial comme une organisation dynamique saisie à un moment de son histoire et pour ce faire, à construire de bons outils d'observation Système avec ses ressources, ses moyens matériels et symboliques eux mêmes plus ou moins riches et homogènes, plus ou moins fragiles, dans lequel jouent

un pôle ou un autre, encore moins éliminer. Le "difficile à classer" ou à préciser, est ici au contraire considéré comme porteur de sens, pour peu que l'on accepte de penser comme Yves Barel que "le paradoxe fait partie de l'histoire". Rappelons ici que c'est la prise en compte des paradoxes dans la gestion des espaces-temps des ouvrières en 3/8, qui nous a permis à un certain moment d'avancer dans la problématique de l'articulation travail salarié, travail domestique et de sortir de notions insuffisamment construites et peu opératoires comme celle de travail/hors travail, si l'on veut traiter de toute la population active. Car le paradoxe dans ce cas, tient au fait que pour la moitié de la population active, le hors travail c'est encore du travail.

La notion de mode permet encore d'introduire la dimension temporelle dans le repérage de la production continue du social, selon des temporalités, liées aux transformations lentes mais permanentes et de considérer alors les différents modes, au plan épistémologique, sur un continuum, plutôt que comme des modèles clos, aux frontières bien dessinées. Pour finir, soulignons combien les caractéristiques et les propriétés des systèmes complexes s'appliquent remarquablement à notre objet puisqu'on a pu déceler des organisations domestiques ouvertes et en relation avec leur environnement, évoluant vers plus de complexité et apte à gérer l'imprévu, opposées à des organisations fermées, échangeant peu avec l'environnement, en position de repli et crispé sur une gestion rigide des espaces temps, ne favorisant pas l'intégration de la nouveauté. Banalement ça peut se traduire par de maigres ressources, liés à des principes éducatifs rigides et hérités sans remise en question, la peur de l'autre, on ne reçoit jamais de camarades de classes par exemple et tout se passe en famille. Entre ces deux pôles, un continuum avec des densités de configurations semblables, appelées "modes de socialisation".

Le complexe Ecole-famille, grand intégrateur initial.

Certes l'Ecole est bien le premier grand intégrateur et l'outil de base pour assimiler et intégrer les "nouveaux", que ce soit les enfants des familles françaises ou ceux des familles étrangères. Sur ce point la recherche n'apporte rien de neuf. Toutefois il nous est apparu au cours du travail d'arpentage d'une famille à une autre, en regardant vivre les gens, que l'Ecole détient ce pouvoir de socialisation parce qu'elle est en permanence

"nécessité fait vertu", pour évoquer l'idée que les acteurs agissent et rationalisent leur choix sur le plus probable, celui qui relève de leur position de classe. Dans d'autres textes, l'auteur de *la Distinction*, évoque directement l'idée d'une connaissance pratique du social par les acteurs, néanmoins poussés par leurs habitus. Les structures sociales sont conçues alors comme des structures cognitives, des formes de classifications mentales. On peut dès lors penser que la transmission du statut social par le père, que dévoile la connaissance savante, comme Thélot notamment, l'a mis en évidence dans "Tel père, tel fils", correspond curieusement à la connaissance profane du sens commun. En général on attribue ce phénomène de transparence relative de l'Espace social de mobilité et de reproduction à l'inégalité des chances et à la distribution sociale inégale des diplômes.

La recherche apporte à cette question posée à la sociologie, sa maigre contribution en avançant sur un autre terrain pour expliquer la transmutation de l'expérience pratique en connaissance profane du social. Le terrain où se jouent déjà ces opérations mystérieuses de passage des structures aux acteurs, est celui de la production domestique. Terrain entièrement social et fortement articulé à la sphère du politique. Quand nous avons affirmé dans l'introduction un peu péremptoirement, que la production domestique était le lieu de la reproduction sociale, on évoquait alors seulement l'enfant acteur social présent et futur, fabriqué et socialisé dans la famille et par la production domestique. On ne pensait pas pouvoir apporter quelque lumière sur la manière dont les choses se passent et comment nous y prendre pour avancer dans le mode initial de fabrication de l'acteur. En repérant des diversités dans les organisations domestiques saisies à un certain moment de leur histoire, on a pu constater que ces différents systèmes domestiques contenaient dans leurs pratiques ordinaires, une certaine incorporation des structures sociales. Le travail de recherche nous montre encore, que ce n'est pas la globalité de la structure qui est intériorisée et d'une certaine manière active dans la fabrication des futurs acteurs sociaux. C'est une structure partielle, tronquée, trouée, incomplète qui correspond dans sa forme à l'expérience pratique et spécifique d'une famille sur ses deux lignées. Comme si l'ensemble des pratiques et des moyens avec lesquels une famille gère son quotidien, s'appuyait pour partie et dans la plupart des cas sur des estimations du possible, fondées sur l'intériorisation de l'expérience sociale et

BIBLIOGRAPHIE

1) Production domestique, travail domestique, rapports hommes/femmes

- Aron J.P., 1973, *Le mangeur du XIX ème siècle*, Lafont, Paris.
- Baby Jean, 1973, *Un monde meilleur*, Cahier 63-64. Maspéro.
- Balan J., Jelin E , 1980, *La structure sociale dans la biographie personnelle*, in Cahiers internationaux de sociologie. VolLXIX.
- Bernece P., 1933, *Quand une femme construit sa cuisine*, in L'art ménager, Août 1933, cité dans Culture technique n° 3 - spécial machines au foyer -, CRCT, Septembre 1980.
- Blunden K., 1982, *Le travail et la vertue*, Payot.
- Boltanski L., Thévenot, 1987, *Les économies de la grandeur..PUF*, (Cahiers du centre d'études de l'emploi).
- Bonnin Ph., 1989, *Imaginations intérieures, photographies d'intérieurs comme méthode*, in Social Science information, Sage.
- Cahiers de l'APRE 1985-1988 : *Atelier production/reproduction*, n°s 1 à 7, IRESCO. Paris.
- Chabaud D. et Fougeyrollas D., 1985, *Espace et temps de travail domestique*, Librairie des Méridiens.
- Chadeau A., Delphy et Fouquet A., "Les itinéraires du travail domestique ". Acte de la Table Ronde de Mars 1986. (à paraître).
- Chadeau A. et Fouquet A., 1981, *Peut-on mesurer le travail domestique ?* in Economie et Statistique, Juin 1981.
- Chadeau A. et Fouquet A., 1982, "En marge du calcul monétaire, le travail domestique", Futuribles, Décembre 1981.
- Chadeau A. et Roy C., 1987, *La production domestique de repas*, Données sociales.
- Collectif, 1984, *Le sexe du travail*, PUG.
- Combes D., Haicault, M., 1984, *Des familles sur la corde raide*, in *Comme on fait sa vie* CSU, IRESCO, Paris.
- Combes D., Haicault, M , 1982 *Production et reproduction, rapports sociaux de sexes et de classes*, Mexico Xè congrès mondial de sociologie, in *Le sexe du travail* PUG, 1984.
- Clément J., George J.P., Raymond S., 1979, *L'évolution des Comportements alimentaires sous leurs aspects qualitatifs*. Centre de Recherches Sociologiques, Université de Toulouse.
- Collectif APRE, 1984, *Le sexe du travail*, structures familiales et système productif, PUG.
- Crignon C. et Crignon G., 1980, *Styles d'alimentations et goûts populaires*, Revue française de Sociologie, XXI.
- Daune-Richard A.M. et alii, 1990, *A propos des rapports sociaux de sexe : parcours épistémologiques*, Paris, CSU.
- Delphy Ch., 1970, *L'ennemi pincipal*, in l'Idiot International. Revue "Partisans" Juillet-Octobre n° 34-45.

- Haicault M., avec Coucoureux H., Pagès M., 1984, *La vie en deux, ouvrières de l'électronique en habitat individuel du péri urbain toulousain*. éd Plan Construction.
- Haicault M. et Alii, 1978, *Travail domestique et famille du capitalisme in Critique de l'Economie Politique*, n° 3.
- Herpin N., 1982, *Le bon sens alimentaire*, Université Paris VIII, St Denis.
- Illitsch J., 1981, *Le travail fantôme*, Seuil.
- Marpsat M., 1991, *Les échanges au sein de la famille*, in *Economie et Statistique* N° 239.
- Mensiou-Rigau E., 1990, *L'enfance au château*, Rivages/Histoire.
- Michel A., 1971, *Sociologie de la famille*, PUF, Paris.
- Pitrou A., 1972, *La famille dans la vie de tous les jours*, Privat.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Seuil.
- Pynson P., 1987, *La France à table, La découverte*, Paris.
- Schwartz O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Hommes et femmes du Nord, PUF.
- Vandelac L. et Alii, *Du travail et de l'Amour*, Editions Saint-Martin, Quebec, 1985.
- Verdier Y., 1979, *Façon de dire, façon de faire*, Gallimard, Paris.
- Weber F., 1986, *Le travail hors de l'usine. Bricolage et double activité*, Cahiers d'Economie et de sociologie rurale, n° 3, décembre.
- Zarca B., 1988, *Identité de métier et identité artisanale*. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, p. 247.
- Zarca B., 1990, *La division du travail domestique. poids du passé et tensions au sein du couple*, *Economie et statistique* n° 228.

2) Temps sociaux, temporalités de la pratique

- Bachelard G., 1937, *Dialectique de la durée*, PUF.
- Benedict R., 1934, *Patterns of culture*, N Y.
- Cahiers de l'APRE, 1985, *Temps sociaux, trajectoires selon le sexe*, N° 2, IRESO.
- Conninck, F de., Godard F, 1990, *Les formes temporelles de la causalité*. *Revue française de Sociologie*, XXXI-I.
- Grossin W., 1969, *Le temps et le travail, horaires, durées, rythmes*, préface de Pierre Naville, éd. Anthropos, Paris.
- Grossin W., 1974, *Le temps et la vie domestique*, Mouton.
- Gurvitch G., 1963, *La vocation actuelle de la Sociologie*, Tome II, *La multiplicité des temps sociaux*. PUF
- Haicault M., 1984, *La gestion ordinaire de la vie en deux*, in *Sociologie du Travail*, n° 3.
- Haicault M., 1988, *Enfants et temps quotidiens : apprentissages et transmissions*, in *Temporalistes* n°10.
- Haicault M., 1988, *L'héritage au quotidien, du réveil à la cloche*, XIII ème colloque de l'AISLF, le Lien social, Genève, 1988.
- Haicault M., 1989, *Famille, école et temps, du réveil à la cloche: des modes familiaux de socialisation*, in *Revue Suisse de Sociologie*, N° spécial, Temps sociaux.
- Halbwachs M., 1925, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris Félix Alcan.
- Hall E T., 1984, *Le langage silencieux*, Seuil.

- Boltanski L., 1973, *L'espace positionnel : multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe*, in *Revue Française de Sociologie*, janv-mars 1973.
- Bonnin F., 1979, *Une seconde famille: un collège d'enseignement privé*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales n° 30.
- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, A. Colin, Collection U.
- Bourdieu P., Passeron J C., 1964, *Les héritiers*, éd de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J C., 1970, *La reproduction*, éd de Minuit.
- Bourdieu P., 1972, *L'incorporation des structures*, in *Esquisse d'une théorie de la pratique*, éd. Droz.
- Bourdieu P., 1979, *classement, déclassement, reclassement*, in *La distinction* Editions de Minuit.
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Editions de Minuit.
- Burguière E., 1984, *La famille et l'école. Analyse sociologique des enfants dans les premières années de la scolarité et de leur rapport avec les caractéristiques familiales. Thèse pour le doctorat de 3e cycle, sous la direction de V. Isambert -Jamati, Université de Paris V.*
- Dannepond G., 1980, *Pratiques pédagogiques et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles. Actes de la recherche en Sciences Sociales n° 32-33, Avril-Juin 1980.*
- Delbos G. et Jorion P., 1988, *La transmission des savoirs*, éd. MSM, Paris.
- Dubar C. 1991, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. A Colin.
- Donzelot J., 1987, *La police des familles*. Minuit.
- Farge A., 1986, *La vie fragile, violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIIIe siècle*, Hachette.
- Godelier M., 1978, *Pouvoir et langage, réflexion sur les paradigmes et les paradoxes de la légitimité*, in *Communication* N° 28.
- Godelier M., 1984, *L'Idéal et le matériel*, Fayart.
- Guillemard C., *La vie des enfants dans la France d'autrefois*, ed. alii, de Bartillat col. Terroirs de France, 1986.
- Gollac M, Laulhé P., 1989, *Les composantes de l'hérédité, un capital économique et culturel à transmettre*, Economie et statistiques, N° 199-200.
- Héran F., 1987, *La seconde nature de l'habitus, tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique*, in *Revue française de Sociologie*, XXX, 3.
- Isambert A., 1957, *Méthodes éducatives et éducation*, in *L'Ecole des parents* n°5.
- Kellerhals J., Montandon C, 1990, *Classes, familles éducation*, Université de Genève
- L'enfant et l'échec scolaire, les rythmes de l'enfant*. In *Sciences et vie* n° hors série Sept. 1988
- Lautrey J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF.
- Lemel Y. 1991, *Stratification et mobilité sociale*, Armand Colin.
- Marrou H., *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil.
- Mauss M., 1936, *Les techniques du corps*, in *Journal de psychologie* Vol 3.
- Moore D. T., 1986, *Learning at Work : case studies in non-school éducation*. *Anthropology and Education quarterly*, vol. 17 n° 3.

- Ledrut R., 1984, *La forme et le sens.*, Librairie des Méridiens.
- Lesourne J., 1984, (sous la direction de) *La notion de système dans les sciences contemporaines.* Colloque CNRS, Analyse de système, Lyon 1980. Tome I, Méthodologies, Tome II Epistémologies. Librairie de l'Université, Aix en Provence.
- Morin E., 1984, *Science et conscience de la complexité*, éd, Librairie de l'Université, Aix-en-Pce.
- Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, PUF
- Passeron J C., 1990, *Biographies, flux, itinéraires, trajectoires*, Revue française de Sociologie XXXI-I
- Pollack, M., 1987, *L'illusion biographique*, N° Spécial Actes de le Recherche en Sciences sociales.
- Rolle P., 1971, *Objets naturels, objets réperés, objets construits*, in Epistémologie sociologique n° 12.
- Rosnay de J.1975, *Le microscope, vers une vision globale.* Point.
- Stengers I et alii, 1987, *D'une Science à l'autre. Des concepts nomades*, Seuil.
- Seywert, F., 1990, *L'évolution systémique de la famille*, Nodules, PUF.
- Thevenot L., 1979, *Une jeunesse difficile : les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements.* Actes de la recherches en sciences sociales. N° 26-27, mars-avril
- Varela F., 1989, *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*,Seuil.

5) Communication interpersonnelle, psychanalyse

- Anzieu D., 1985, *le moi-peau*, Dunod, Paris.
- Anzieu D., et Alii, 1978, *Psychanalyse et langage*, Dunod, Paris.
- Barthes R., 1981, *Le grain de la voix*, Entretiens 1962-1980, Seuil.
- Barthes R., 1982, *Encore le corps*, Critique, Aout-sept .
- Bateson G. et alii, 1981, *La nouvelle communication*, Points, Seuil.
- Bateson G., 1977, *Usages sociaux du corps*, Actes de la Recherche en Sciences sociales, n° 4.
- Bertrand M. et Doray B., 1989, *Psychanalyse et Sciences Sociales*, éd. La Découverte.
- Colloque de Cerisy, Juin 1981,(1983)*L'auto-organisation, de la physique au politique*, éd Seuil.
- Descamps M A., 1989, *Le langage du corps et la communication corporelle*, PUF.
- Dinello G et Perret-Clermont A.N., 1987, *Psychopédagogie interculturelle*, Editions Delval,1987, Cousset (Fribourg), Suisse.
- Freud S ., 1955, 1971, *Malaise dans la civilisation*, PUF..
- Goffman E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, éd. de Minuit.
- Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*., éd. de Minuit.
- Goffman E., 1990, *Les moments et leurs hommes*, éd. Seuil.
- Gori, R., 1978, *Le corps et le signe dans l'acte de parole*, Dunod, Paris.
- Hinde R.A., Perret-Clermont A.N., Stevenson-Hinde J., 1988, *Relations interpersonnelles et développement des savoirs.* Editions Delval, Cousset (Fribourg) Suisse.

N°1) *Pratiques audiovisuelles en Sociologie*, Université de Nantes ,
LERSCO, 1987.

N° 2) *La parole dans le film*. LEST-CNRS, 1989.

N°3) *La caméra sur le terrain: libertés et contraintes* CRIV, 1991.

ANNEXES

1- Tableau de présentation des 40 familles

2- Guides des entretiens

3- Questionnaire

4- Construction des classes de trajectoires sociales des familles

PRESENTATION DES FAMILLES OBSERVEES									
N°	AGE DES PARENTS	DATE ET LIEU D'ENQUETE	TYPE DE FAMILLE et fratrie	PROFESSION et niveaux scolaires		ASCENDANTS		TYPE D'HABITAT ET EQUIPEMENT	REVENU
				elle	lui	elle	lui		
1	Elisabeth B. Elle 40 ans Lui 42 ans	Aix - en - Pce 02/88 M.H.	Mariée 1 garçon 8 ans 1 garçon 5 ans	Professeur de français en Allemagne NS I	Professeur de Maths en Allemagne NS I	Enseignante faculté en Allemagne	idem	maison individ. 2 niveaux + jardin Aix : appart. loué très bien équipé	entre 25.000 et 35.000
2	Geneviève V. 36 ans pas de mari	Marseille 02/88 M.H.	Mère SOS 3 enfants non voyants et 3 autres 12 ans, 8 ans, 6 ans	a été kiné, a repris en 1989 à mi-temps après plusieurs années d'arrêt NS IV	Pas de mari	G.Père Milit gradé. Père ingénieur des mines mère au foyer protestants de Nîmes		Très grande M.I. 2 niveaux, 7 ch. jardin, bien équipée	budget : 18.000 sal : 8.000
3	Aline R. 40 ans pas de mari	Marseille 03/88 M.H.	Célibataire mère SOS, 1 garçon à elle 11 ans, plus 4 enf. Réunion. Teddy 5 ans Lisa 7 ans Didier 5 ans Billy 4 ans	A été conseil. familiale actuellement sans profession NS IV	Pas de mari	Mère : vietnamienne Père : martiniquais Militaire de carrière beaucoup de mobilité elle: née au Viet Nam a vécu à Marseille		grande maison 2 niveaux + jardins DASS équipement socio-culturel	budget : 16.000 sal : 8.000
4	Chantal G. Elle 31 ans Lui 32 ans	Marseille 04/88 M.H.	Mariés Fanny 10 ans Pascal 6 ans	Professeur ENT en collège NS III	Employé comp. Banque de Fce. 3 ans de droit handicapé NS II	Mère : ouvri Père : ouv. Troyes	Mère vietn. Instit. à Marseille Père : DCD armée, breton	assez grand appart. Cité jardin + équipement socio-culturel, Disques	18.000 2 salaires

5	Françoise B. Elle 41 ans Lui 38 ans	Toulouse centre 05/88 M.H.	Mariés <u>Marion 8 ans</u>	Kiné à l'hôpital (PC, CGT) Mal voyante NS IV	Ouvrier qualifié Puis employé municipal (Bibliobus)	Parents Cultivat. mouton, Ariège. Cons. Munic. G.Mère colporteur	Père boulanger puis Ouvrier à Villeurbanne Mère S.P Sans diplôme	Appart. 3 pièces Cité en location des livres pas de télé	13.000 2 sal.
6	Chantal B. Elle 30 ans Lui 33 ans	15km Toulouse Bord de l'Ariège 05/88 M.H.	Mariés <u>Sovan 8 ans</u> <u>Hélène 6 ans</u> Constance 4 ans	Au foyer, a eu DEUG biologie reprend études de kinési. NS II	Technicien Sup Thompson NS II	M/ Ouvrière P : Tourneur Nord	M.I. achetée dans beau lotissement jardin +2 niveaux 2 voit. magnétoscope piano	< 15.000 1 sal.	
7	Danielle E. Elle 38 ans Lui 36 ans	Toulouse centre 06/88 M.H.	Mariés <u>Pauline 6 ans</u> bébé à venir (né en 1989)	Educatrice et sociologue Ecole d'éducation privéeMaîtrise de sociologie NS II	Employé de banque. Crédit Agricole, DEUG de Géo NS II	Hotel, resto Famille nombreuse Aveyron	Bel appart. Ancien modernisé, disques bibliothèques, peintures	21 .000 2 sal.	
8	Françoise R. Elle 37 ans Lui 39 ans	30kms Toulouse rural 04/88 M.H.	Mariés, 1 fille 16 ans 1 fille 10 ans 1 garçon 9 ans	Arrêt études en 2nd. Aide famili. (comptabilité) Aide son mari (comptabilité)	Lombriporteur Pas d'études	Cultivateur très proche des enfants Toulouse	Ferme en rénovation cuisine de luxe piano Yamaha	autour de 20.000	
9	Sylvia C. Elle 38 ans Lui 39 ans	Toulouse centre 10/88 M.H.	divorce récent <u>1 fille 7 ans</u> <u>1/2</u> <u>1 gar. 5 ans</u> <u>1/2</u>	N'a jamais trav. vivait à la Réunion cherche travail NS V	Attaché d'intendance Educ. Natio. à la Réunion (ex-enseign.) NS IV	M:Commerce quincallerie rural P: électricien village près Avignon	Loft en centre ville, location en attendant une stabilité économique	5 .000 1 sal.	

10	Madame X Elle 38 ans Lui 40 ans	Châteauroux 12/88 M.H.	Mariés 1 fille 7 ans 1 bébé 8 mois	En 1989 Femme de ménage CAP secrétariat en 1990, garde des enfants à domicile NSV	Coiffeur sal. CAP coiffure NS V	p: Aide Méca M: S.P. Rural Berry	Père Petit fonct. EDF Dépana. dans le Berry mère SP	HLM location 4 pièces + balcons pas de livre loyer 1.880 F/M	entre 6000 et 7500 1 sal. + appoints
11	Marie B. Elle 40 ans Lui 42 ans	Marseille centre 06/89 M.H.	Séparée 1 fille 21 ans 1 fille 19 ans 1 gar. 6ans1/2	Directrice d'école primaire privée BAC et formation de naturopathe NS IV	consultant Info. à Paris Ancien adjoint au Maire. de Marseille NS III	Facteur en Alsace M: Lorraines catholiques pratiquants, rural.	Directeur clinique privé Aude	Duplex sur le port rénové, désing, pas de meubles + 1 lieu campagne très confortable	8000 à 10000 + son ami actuel, imprimeur ≠ 20.000
12	Martine R. 28 ans lui 30 ans	20kms Toulouse 02/89 et 04/90 M.H.	Mariés 1 garç. 7 ans 1 fille 4 ans	Aide soignante dans une clinique privée, de nuit diplôme AS NS V	Aide soignant diplômé à l'hôpital de Toulouse NS V	P; ouvrier à Paris DCD M: ouvrière à Toulouse actuellement retraitée. Tous près de Toulouse	Agriculteurs cohabitant avec g-parents	M.I. en propriété terrain parents de lui. Salon, chaîne HI-FI cuisine intégrée potager.	10.000 et 12.000 2 sal.
13	Chantal T. Elle 36 ans Lui 31 ans	Toulouse banlieue 03/88 étudiant MH	mariés 1 garç. 7 ans 1/2 Catholiques pratiquants	Professeur d'hist. dans lycée catholique NS III	Responsable gare de Montauban BAC D concours SNCF NS IV	P: cadre SNCF m: SP Toulouse	Commerçant village Lot et Garonne	Propr. 1 appart. qu'ils vendent pour faire construire aux environs de T salon réception, chaîne HIFI, télé ski,	17.000 2 sal. stables
14	Maylis D. Elle 32 ans Lui 35 ans	Landes 02/89 A.F.	mariés, 3 enf. 1 garç. 9 ans 1 fille 7 ans 1 fille 5 ans	S.P. BEP collège Collège religieux en 1990, fait la comptabilité NS V	Peintre en bâtiment rural NS VI	Salarié m: aide fam. sur leur toute petite expl. Landes	Salarié agricole	M.I. en accession emprunt (800/m) mobilier des années 75 en verre et acier	1 sal. ouvr. 5.000

15	Maité G. Elle 35 ans Lui 44 ans	Landes 02/89 A.F.	Famille souche 1 garç. 11 ans 1 fille 9 ans 1 garç. 8 ans	S.P. banque Etude -> 16 ans NS VI	Agriculteur exploitant maïs, kiwi 80ha GAEC NS VI	Petit agric. immigré dans les Landes. 5 enfants	gros agricole Landes	Grande ferme aménagée.	
16	Monique B. Elle 34 ans	Landes 02/89 A.F.	Famille souche puis coupure de la maison. 2enf. 1 garç. 9 ans 1 garç. 3 ans	agricultrice + extra 4 WE. BEPC + CAP + BPA NS V	ouvrier d'Etat armement chauffagiste NS VI DAY	petit exploit. salaire agri. PB mèreSP Landes	P: dans labo ycée de Paris M: SP Paris	Ferme entièrement rénovée (emprunt) 4000/m cuisine intégrée rustique,	2 sal. - 12.000
17	Françoise B	Paris 02/88 B.B.	Mariés 1 fille 6 ans 1 fille 8 ans	au foyer secrétaire NS V	animateur chef de résidence pour personnes âgées NS IV	P: ouvrier manoeuvre italien DCD M: Concierge à Paris 5 enf.	M: empl. S.P. P: mécanicien puis infirmier chez UTA Narbonne	Appart. de fonction 3p. + jolie cuisine 1 caravane 1 magnétoscope 1 chaine Hi fi grande sobriété	entre 10000 et 15.000. 1 sal
18	Christine	Paris 03/88 B.B.	Monoparentale 1 garç. 10 ans 1 fille 8 ans 1 fille 7 ans	aide maternelle dans école maternelle		M: dentiste P: confiseur DCD Paris		Petit duplex 6ème étage 3p. + cuisine sans capitaux	de 5000 à 8000
19	Martine D.	Paris banlieue 05/88 B.B.	famille nucléaire 1 fille 10 ans 1 garç. 7 ans	agrégée de lettres prof. de lycée NS I	médecin généraliste NS I	P: directeur Fds social m: directrice service social Paris 3 enf.	P: cadre comm chez st G. M: SP Lyon 5 enf.	appart. dans grand ensemble 4p. + grande cuisine 2 voitures équipement socio culturel	2 revenus 40.000 F

20	Sylvie Z. Elle 40 ans lui : 45 ans	Paris 1989 B.B.	mariés 1 fille 11 ans 1 fille.12 ans	chirurgien dentiste en dispensaire NS I	chirurgien dentiste (libéral) NS I		grd maison avec domest. à Enghien Région péristienne	2 appart. loué à la mère d'elle intérieur très dépeuillé	1sal. 10000 à 15000 1 lib. 15 à 20.000
21	Christine Elle 40 ans lui : 45 ans	Toulouse 02/90 étudiant	mariés ou en concubinage <u>1 garc. 6 ans</u>	commerçante vente bijoux fantaisie NS III	cuisinier NS VI	Espagne p : ouvrier m: SP	ouvrier à Toulouse DCD M: plusieur fois remariée SP Aveyron	F3 dans grand ensemble Toulouse en accession	≠ 20.000
23	Jasmine Elle 39 ans lui : 41 ans	Mimisan 02/90 étudiant MH	mariés 1 fille 21 ans 1 fille 20 ans <u>1 garc. 7 ans 1/2</u>	SP. a travaillé niveau terminale NS IV	contrôleur des fraudes terminale + concours NS IV	p: ingénieur m: infirmière Toulouse	technicien-> ingénieur m: SP Toulouse	maison indé. grande et avec beaucoup de capitaux divers en propriété	15.000 +patri- moine immo- bilier
25	Cecile Elle 33 ans lui : 37 ans	Toulouse 02/90 étudiant	mariés <u>1 garc. 6 ans</u> 1 fille 2 ans 1/2	aide comptable niveau licence NS II	tumeur aérospatiale BAC +2	petits agriculteurs Tarn du même village	M : SP P: chauffeur routier	F4 ancien en locatif projet faire construire	12.000 à 15.000 2 salaires
26	Edith Elle 35 ans lui : 38 ans	Montauban Tarn 02/90 étudiant	mariés 1 fille 13 ans <u>1 fille 6 ans 1/2</u>	employée de bureau BEPC	menuisier à son compte CAP	agriculteurs du Tarn des 2 côtés NS VI		1 pavillon ancien retapé, peu de capitaux	10.000 à 12.000 2 salaires
27	Muriel Elle 37 ans lui : 38 ans	village de l'Aveyron 02/90 étudiant MH	mariés 1 fille 11 ans <u>1 fille 6 ans</u>	vendeuse ou femme de ménage CAP NS VI	chauffeur livreur CAP va perdre son emploi NS VI	agriculteurs de l'Aveyron des deux côtés sans diplômes		maison dans lotis. avec jardin et garage, capitaux plutôt faibles	10.000 2 salaires

28	Anne Elle 41 ans lui : 40 ans	Toulouse 02/90 étudiant	remariés les 2 1 fille 15 ans 1 garç. 7 ans	SP a été hôtesse A.F. et mariée à un pépiniériste BAC +2	expert compt. avec 1 cabinet BAC +5	commerçants gros commerc. de la région mais ont vécu à Paris des 2 côtés Toulouse	très belle maison en accession beaucoup de capitaux divers quartier résidentiel	> 40.000
30	Vanessa Elle 36 ans lui : 38 ans	Petit ville du Tarn Réalmont 02/90 étudiant	mariés 1 fille 8 ans 1 fille 1 ans 1/2	coiffeuse à son compte 1 employée NS V	vendeur dans magasin de bricolage Bac G	assez gros agricult Tarn	grande maison construite avec accession sur terrain à elle. beaux meubles	20.000
31	Catherine Elle 38 ans lui : 36 ans	petite ville du Tarn Réalmont 02/90 étudiant	mariés 1 garç. 8 ans 1 garç. 5 ans 1 fille 1 an 1/2	SP. a fait études de Droit et d'informatique BAC +2	électricien qualifié salaire CAP	mineurs des deux cotés originaires du Tarn Réalmont Mère inactive NS VI	construit son pavillon en accession 6 p. + garage,	10.000
33	Capeline Elle 35 ans Lui 37 ans	petit village Haute Garonne Bousson 02/91	mariés 1 fille 6 ans lui remarié 1 fille 14 ans	Prof dans un LEP à St. Girons BTS d'Economie et sociologie	BPA agricole concours PTT + formation tri postal puis élevage chèvres	tous les 2 agriculteurs avec un CEP St. Gaudens Normandie	Ferme en train d'être rénovée	10000 les 2 elle 8000 F lui 2000 F
34	Delphine Elle 33 ans Lui 34 ans	petit village Aveyron près de Rodez 02/91	mariés 1 garç. 6 ans 1 garç. 4 ans 1 fille 6 mois	comptable avec avec le BAC	électricien salaire CAP électromécani cien	les 2 agricul- teurs NS VI Rouergue	pavillon en accession dans village	12000 F 2 salaires

35	Magali Elle 36 ans Lui 34 ans	gros village Aveyron près Decazeville 02/91	mariés <u>1 garc.8 ans</u> CEI	agent hospitalier temps partiel NS V	aviculteur dans le Lot avec son frère NS V	mère agent hospitalier Aveyron père em- ployé com- mercial NS VI	mère femme de ménage père ouvrier décédé Lot NS VI	maison ancienne en location 3 étages	les 2 salaires 10000
36	Virginie Elle 37 ans Lui 37 ans	Toulouse péri-urbain Balma 02/91	mariés 1 fille 10 ans <u>1 fille 7 ans</u>	pharmacienne n'exerce pas NS II	pharmacien biologiste NS I	mère SP père inspec- teur de police NS IV	mère SP père inspec- teur impots NS I	accession à la propriété d'une très belle maison	+ 20.000 F 1 seul salaire
37	Isabelle Elle 35 ans Lui 40 ans	péri-urbain haute Garonne 02/91	mariés G 9 ans <u>G 7 ans</u> F 3 ans	secrétaire à l'Ed. Nle à mi temps NS IV	gérant de société NS V	mère SP père DCD NS VI Dordogne	mère SP DCD père agricul- teur DCD NS VI Algérie	pavillon moderne en accession 9 pièces	20.000 F 1 salaire et demi
38	Fabienne Elle 30 ans Lui 31 ans	petit village Aveyron (02/91)	mariés 1 F 4 ans <u>1 G.8 ans</u>	lingère dans une institution de la fonction publique BAC D	ouvrier forestier BEP agricole	petits agriculteurs de l'Aveyron CEP	ancien livreur de charbon à Paris, a acheté une ferme agricul- teur Aveyron	maison indivi- duelle en accession terrain hérité du grand-père paternel	10.000 2 salaires
39	Pascale Elle 36 ans Lui 40 ans	Rodez petite ville de l'Aveyron 02/91	mariés 3 enfants 1 fille 10 ans <u>1 G.8 ans</u> <u>1 G 4 ans</u>	chômage (usine) CEP en stage de formation ANPE	représentant en mécanique agricole CAP Aurillac	elle, à la ferme, lui, couvreur ruraux NS VI	mère SP lui ouvrier- paysan NS VI	maison indivi- duelle en accession lotissement péri- urbain	8000 F 1 salaire

40	Anne Elle 39 ans Lui 40 ans	Albi 02/91	mariés 1 F 9 ans 1 F 6 ans CP	professeur de lycée à Albi BAC + 5 NS I	professeur dans le techni que, formation ingénieur NS II	elle coutu- rière puis agricultrice avec mari, lui agricul- teur NS VI Landes	les 2 agricul- teurs NS VI lui CAP de pâtissier Pyrénées Atl.	appartement en accession 4 chambres	20.000 F 2 salaires fonction public
41	Laurence Elle 33 ans Lui 35 ans	Marmande petite ville 02/91	mariés 1 G 7 ans 1 F 6 ans CP	employée de caisse d'Epargne DUT NS II	professeur de maths CAPES NS I	mère SP lui livreur Charentes NS VI Les 2 très	petits agri- culteurs sans di- plôme Dordogne familles proches	pavillon en loca- tion dans péri-urbain viennent d'acquérir une maison ancienne	2 salaires > à 20.000 F
42	Adrienne Elle 31 ans Lui 34 ans	Toulouse Blagnac 02/91	mariés 1 G 7 ans 1 F 4 ans	Agent d'escale aéroport Blagnac (temps partiel) BAC G	attaché com- mercial Ecole de commerce à Toulouse	mère SP père gara- giste à son compte Montauban	mère SP père ingénieur (Bayonne) retraités à Toulouse	appartement en accession à Blagnac Toulouse (4 pièces)	12.000 F 2 salaires
43	Jeanne Elle 26 ans Lui 31 ans	village du Tarn dans la montagne noire 02/91	mariés 2 enfants 1 G 7 ans 1 G 4 ans	sans profession a fait CAP coiffure pas terminé	employé de mairie BEP de mécanique agricole	mère SP couturière avant mariage père livreur de charbon à Paris NS VI	les 2 petits agriculteurs du Tarn NS VI	maison rurale en propriété terrain hérité du grand père paternel autoconstruction	6000 F
44	Catherine Elle 32 ans Lui 33 ans	Avignon 02/91	mariés 1 F 10 ans 1 F 7 ans	femme au foyer diplôme de 1er clerc de notaire licence en droit NS II	1er clerc de notaire licence en droit NS II	mère contrô- leuse des PTT père ingé- nieur pétrole Sahara Paris NS II	mère SP père directeur d'usine (Lyon) retraités à Toulouse	propriétaire d'un pavillon agglomé- ration d'Avignon 5 pièces	12 à 15000 F 1 salaire

**GUIDE D'ENTRETIEN DES PARENTS,
la mère et le père séparément, si possible.**

I- La séquence du matin

- Comment ça se passe le matin pour préparer (prénom de l'enfant) pour aller à l'école. Racontez comment ça s'est passé ce matin, depuis le réveil jusqu'au départ pour l'école et l'arrivée.à l'école

Pour ce récit, laissez parler, puis revenir sur des points qui viendraient à manquer de précision

- Pour toutes ces activités quasi inévitables, comment se déroulent-elles ? Qui rappelle l'heure, le rythme, l'ordre, avec quelle méthode, est-ce régulier, est-ce rapide ou relâché.

- comment vous êtes-vous organisés?

Laissez parler le plus possible, ne jamais se mettre dans la situation d'un questionnaire, se servir de ce guide comme d'un canevas pour relancer ou faire préciser un aspect du récit.

Une fois racontée cette séquence, de telle heure à telle heure. On demande à la mère ou au père comment elle a fait pour transmettre à l'enfant:

- les horaires et les durées
- l'enchaînement des activités
- l'autonomie

2 la transmission

- comment ça se passait durant leur propre enfance,(au père et à la mère) ont-ils le sentiment de faire pareil, ou autrement, sur quoi est-ce pareil et sur quoi est-ce différent?..

- qu'est-ce qui leur paraît le plus important dans l'éducation donnée à l'enfant (laissez parler et demander des exemples concrets de situations).

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT

L'entretien avec l'enfant devrait se dérouler dans sa chambre, si possible et sans la présence des parents ou des frères et soeurs.

On observera l'organisation de l'espace dans la chambre, la présence d'un bureau, d'une bibliothèque, de livres,,d'étagères, d'une télé, de machines à communiquer, d'instrument de musique , d'équipement sportif

- Comment ça se passe généralement le matin ?
- Comment fais-tu pour être à l'heure à l'école ?
- Peux-tu raconter comment ça s'est passé ce matin ?

On laissera tout d'abord l'enfant raconter sans l'interrompre, sans le solliciter, puis on essaiera de saisir dans ce récit :

- l'ordre dans lequel sont faites les différentes activités

- s'il connaît l'ordre
- s'il le respecte
- qui le lui a appris et comment ?

- Quels sont les repères qu'il utilise .

- pour lire l'heure
- pour connaître la durée des différentes activités et leur enchaînement
- le temps qui lui reste

- Quelle est la nature de ces repères ?

- l' heure
- sensoriel personnel
administrés par les parents
- liés à l'environnement
- ritualisés

- comment s'enchaînent les différentes activités

- quelles séquences sont liées , comment est ce appris, effectué, repéré,
quel est le rôle respectif des parents

• Les apprentissages

compte-t-il sur sa mère, que fait-elle exactement et le père que fait-il durant cette séquence

- repérer l'aide et la nature de l'aide de la mère ou du père

- repérer quand et qui fait les choses

- quelle place est accordée à l'autonomie de l'enfant, comment a-t-il acquis cette autonomie..

- quelle est la tonalité d'ensemble de cette séquence familiale :

- quelle est la nature des échanges et de la relation parent- enfant

• Les tierces activités

On utilisera pour cela le tableau du tiers temps que l'on remplira directement. On essaiera de saisir la mobilisation des parents, lequel accompagne et favorise ces différentes activités parallèles ?

