

## Chapitre 06 – La socialisation

### Plan du cours

Introduction.....	3
I. La socialisation primaire .....	4
A. La socialisation familiale.....	4
1. Le rôle des parents dans l'intériorisation des normes sociales.....	4
2. La transmission inconsciente de « dispositions » différenciées par la socialisation parentale .....	4
3. Le rôle de la configuration familiale dans la diversité des socialisation primaires .....	5
a. Le rôle des fratries dans la fabrique des dispositions individuelles.....	5
b. Diversité des formes familiales, diversité de contextes de socialisation .....	7
B. La socialisation scolaire.....	8
1. La spécificité de la « forme scolaire » : de l'élève discipliné à l'enfant autonome.....	8
2. Les relations étroites entre école et organisation politique, économique et sociale.....	8
a. Ecole, creuset du « sentiment national ».....	8
b. Les sociologies du curriculum et l'intériorisation de l'ordre social par l'école .....	8
3. L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire : entre reproduction et mobilisation scolaire.....	8
a. L'école de la reproduction : socialisation scolaire et dispositions familiales.....	8
b. Une analyse des « réussites improbables » .....	9
C. Les autres instances de socialisation .....	12
1. Le rôle des groupes de pairs .....	12
a. D'un « recyclage » des représentations familiales dans les relations enfantines à l'autonomie relationnelle des adolescents.....	12
b. L'importance des « groupes de pairs » dans la socialisation amoureuse.....	12
2. Le rôle du numérique dans la socialisation primaire : vecteur d'individualisme ou d'uniformisation ?.....	13
a. Les écrans et socialisation primaire dans la famille : un marqueur social et une diversité de pratiques ..	13
b. Les réseaux sociaux : une instance de socialisation qui influence les relations entre pairs .....	13
II. La socialisation secondaire .....	15
A. La socialisation secondaire dans le monde professionnel .....	15
1. Entrer dans une profession : l'exemple des futurs médecins .....	15
a. The Student physician (1957) : la perspective fonctionnaliste de la socialisation de R. K. Merton .....	15
b. The Boys in white (1961) : la perspective interactionniste de l'école de Chicago .....	15
2. Les analyses des carrières et la question de l'identité au travail .....	15
a. La notion de carrière dans les analyses interactionnistes .....	15
c. Les effets du chômage et de la précarité sur la construction des identités sociales .....	16
B. La socialisation secondaire dans la famille .....	19
1. La socialisation conjugale.....	19
2. La socialisation parentale : le « métier » de mère .....	19

3. La transmission des enfants vers les parents : une socialisation « inversée » .....	19
C. L’articulation entre socialisation primaire et secondaire .....	21
1. La socialisation politique et militante : entre dispositions familiales et « carrières » d’engagement .....	21
a. Des dispositions souvent transmises au sein de la famille .....	21
b. La socialisation militante : un modèle de socialisation secondaire sous forme de « carrière » .....	21
2. Des socialisations conflictuelles : le cas des « transfuges de classe » .....	22
a. Ascension sociale et antagonismes de classe : entre « double absence » et « violence symbolique » .....	22
b. Des stratégies individuelles de loyauté : une « double appartenance » .....	23
Conclusion – L’individualisme : une disparition de l’individu socialisé ?.....	23

## Introduction

### Document 1 – Les « techniques du corps »

Chaque société a ses habitudes bien à elle. (...) Dans un livre d'Elsdon Best, parvenu ici en 1925, se trouve un document remarquable sur la façon de marcher de la femme Maori (Nouvelle-Zélande). (Ne dites pas que ce sont des primitifs, je les crois sur certains points supérieurs aux Celtes et aux Germains.) « Les femmes indigènes adoptent un certain « *gait* » (le mot anglais est délicieux) : à savoir un balancement détaché et cependant articulé des hanches qui nous semble disgracieux, mais qui est extrêmement admiré par les Maoris. Les mères dressaient (l'auteur dit « drill ») leurs filles dans cette façon de faire qui s'appelle l'« *onioi* ». J'ai entendu des mères dire à leurs filles [je traduis] : « toi tu ne fais pas l'onioi », lorsqu'une petite fille négligeait de prendre ce balancement (*The Maori*, 1, p. 408-9, cf. p. 135). C'était une façon acquise, et non pas une façon naturelle de marcher. En somme, il n'existe peut-être pas de « façon naturelle » chez l'adulte. A plus forte raison lorsque d'autres faits techniques interviennent : pour ce qui est de nous, le fait que nous marchons avec des souliers transforme la position de nos pieds ; quand nous marchons sans souliers, nous le sentons bien. (...)

L'enfant s'accroupit normalement. Nous ne savons plus nous accroupir. Je considère que c'est une absurdité et une infériorité de nos races, civilisations, sociétés. Un exemple. J'ai vécu au front avec les Australiens (blancs). Ils avaient sur moi une supériorité considérable. Quand nous faisons halte dans les boues ou dans l'eau, ils pouvaient s'asseoir sur leurs talons, se reposer, et la « flotte », comme on disait, restait au-dessous de leurs talons. J'étais obligé de rester debout dans mes bottes, tout le pied dans l'eau. La position accroupie est, à mon avis, une position intéressante que l'on peut conserver à un enfant. La plus grosse erreur est de la lui enlever. Toute l'humanité, excepté nos sociétés, l'a conservée. (...)

La notion que le coucher est quelque chose de naturel est complètement inexacte. Je peux vous dire que la guerre m'a appris à dormir partout, sur des tas de cailloux par exemple, mais que je n'ai jamais pu changer de lit sans avoir un moment d'insomnie : ce n'est qu'au deuxième jour que je peux m'endormir vite.

Ce qui est très simple, c'est que l'on peut distinguer les sociétés qui n'ont rien pour dormir, sauf « la dure », et les autres qui s'aident d'instrument. La « civilisation par 150 de latitude » dont parle Graebner se caractérise entre autres par l'usage pour dormir d'un banc pour la nuque. L'accoudoir est souvent un totem, quelquefois sculpté de figures accroupies d'hommes, d'animaux totémiques.

- Il y a les gens à natte et les gens sans natte (Asie, Océanie, une partie de l'Amérique).
- Il y a les gens à oreillers et les gens sans oreillers.
- Il y a les populations qui se mettent très serrées en rond pour dormir, autour d'un feu, ou même sans feu. Il y a des façons primitives de se réchauffer et de chauffer les pieds. Les Fuégiens, qui vivent dans un endroit très froid, ne savent que se chauffer les pieds au moment où ils dorment, n'ayant qu'une seule couverture de peau (guanaco).
- Il y a enfin le sommeil debout. Les Masaïs peuvent dormir debout. J'ai dormi debout en montagne. J'ai dormi souvent à cheval, même en marche quelquefois : le cheval était plus intelligent que moi. Les vieux historiens des invasions nous représentent Huns et Mongols dormant, à cheval. C'est encore vrai, et leurs cavaliers dormants n'arrêtant pas la marche des chevaux. (...)

Voilà une grande quantité de pratiques qui sont à la fois des techniques du corps et qui sont profondes en retentissements et effets biologiques. Tout ceci peut et doit être observé sur le terrain, des centaines de ces choses sont encore à connaître.

Source : Marcel Mauss, « Les techniques du corps », 1934

1. Analysez, à la lumière du texte, la phrase : « Il n'existe peut-être pas de « façon naturelle » chez l'adulte » ?
2. Que suggère l'expression « technique du corps » sur le rapport de l'individu à son corps ?

## I. La socialisation primaire

### A. La socialisation familiale

#### 1. Le rôle des parents dans l'intériorisation des normes sociales

#### 2. La transmission inconsciente de « dispositions » différenciées par la socialisation parentale

Document 2 – Fréquence d'activité sportive de loisirs des collégiens pendant la période scolaire selon les caractéristiques sociodémographiques et le niveau scolaire

en %

	Pratiquants réguliers			Pratiquants occasionnels	Non-pratiquants
	Ensemble	Plusieurs fois par semaine	Une fois par semaine		
<b>Ensemble</b>	<b>83</b>	<b>59</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>7</b>
<b>Sexe</b>					
Fille	78	50	29	13	8
Garçon	87	69	18	8	5
<b>Diplôme le plus élevé des parents</b>					
Aucun	75	56	19	13	12
CAP, BEP	77	53	23	14	10
Baccalauréat	81	59	22	12	7
Enseignement supérieur	88	63	24	9	4
<b>Revenu mensuel des parents</b>					
Moins de 1 600 euros	76	55	21	14	11
De 1 600 à 2 499 euros	78	56	22	13	9
De 2 500 à 3 999 euros	84	60	24	10	5
4 000 euros ou plus	90	66	24	7	3
<b>Pratique sportive du père</b>					
Jamais	74	52	23	14	12
Occasionnelle	85	60	25	12	3
Une fois par semaine	89	63	25	8	3
Plusieurs fois par semaine	91	71	21	6	2
<b>Pratique sportive de la mère</b>					
Jamais	74	52	22	14	12
Occasionnelle	86	62	25	11	3
Une fois par semaine	91	65	26	7	3
Plusieurs fois par semaine	89	67	22	8	3
<b>Niveau d'acquis en cinquième par décile</b>					
Inférieur à D1	77	58	19	13	10
D1 à D2	78	57	21	12	9
D2 à D3	82	59	22	11	8
D3 à D4	80	58	22	13	8
D4 à D5	82	59	23	10	7
D5 à D6	81	57	24	13	6
D6 à D7	83	60	23	11	6
D7 à D8	85	63	22	9	6
D8 à D9	86	60	27	10	4
Supérieur à D9	91	64	27	6	2

Inférieur à D1 : 10 % des élèves dont le niveau d'acquis est le plus faible, ..., supérieur à D9 : 10 % des élèves dont le niveau d'acquis est le plus élevé.

Lecture : 50 % des collégiennes de 13 ou 14 ans ont une activité sportive qu'elles pratiquent plusieurs fois par semaine pendant leur temps de loisirs en période scolaire.

Champ : France métropolitaine, collégiens de 13 ou 14 ans entrés pour la première fois au cours préparatoire en septembre 2011.

Source : MENUS-Dépp – Injep, enquête sur les activités des jeunes en dehors du collège, panel d'élèves recruté en 2011.

1. En quoi les données de l'INSEE sur les pratiques sportives illustrent-elles l'importance de la socialisation familiale pour les dispositions des individus ?
2. Pourquoi peut-on dire que cette socialisation est « différenciée » en fonction du milieu social des enfants ?

### 3. Le rôle de la configuration familiale dans la diversité des socialisation primaires

#### a. Le rôle des fratries dans la fabrique des dispositions individuelles

##### Document 3 – Le rôle de la fratrie dans la transmission des pratiques culturelles

Entre frères et sœurs – comme du reste entre parents et enfants – la socialisation culturelle passe d’abord par des conduites d’initiation. Dans la plupart des familles enquêtées, les enfants (en général les aînés) font découvrir à leurs germains (en général leurs cadets) des pratiques et/ou des produits culturels qu’ils ont eux-mêmes connus dans un contexte autre que celui de la fratrie. À l’instar de ce que constatent Octobre, Détrez, Mercklé *et alii* (2010), ces conduites d’initiation s’observent de manière particulièrement nette dans le domaine de la musique et de l’écoute de la radio. Nombre d’enfants rencontrés au cours de notre enquête ont ainsi initié leurs germains à l’écoute de chanteurs, de musiciens ou d’émissions de radio qu’ils ont découverts par l’intermédiaire de leurs pairs, plus rarement de leurs parents. Par exemple, Noémie (10 ans, parents enseignants) a fait connaître le chanteur Renan Luce à son frère Damien (8 ans) en lui prêtant ses CD. Medhi (13 ans, père buraliste, mère employée) a fait écouter à son frère Yannic (10 ans) un groupe de rap qu’il apprécie beaucoup, et ce groupe est devenu le « préféré » de son cadet. Cette initiation passe par des pratiques d’écoute partagée, par le prêt de disques ou le don de fichiers sonores, et plus largement par les conversations quotidiennes au sujet de ces produits culturels. Comme le décrit la mère de Yannic (15 ans) et Loïc (10 ans) : « [Le soir] ils écoutent NRJ tous les deux, et le lendemain je les entends quand ils petit-déjeunent : “Ah t’as entendu hier soir la chanson machin ?” ». (...)

À côté de ces pratiques d’initiation, la socialisation culturelle au sein de la fratrie passe aussi par des sanctions symboliques, positives ou négatives, que les germains s’adressent les uns aux autres en réaction à leurs pratiques et à leurs goûts. Les frères et les sœurs d’un enfant peuvent ainsi encourager l’investissement de celui-ci dans une pratique ou son goût pour un produit culturel, en le valorisant en raison de cette pratique ou de ce goût. Pauline (18 ans) et Simon (16 ans), par exemple, éprouvent une certaine admiration envers leur benjamin Pierre (11 ans) en raison de ses connaissances dans le domaine scientifique, et ils lui donnent clairement à voir cette admiration. Leur mère raconte ainsi qu’à une période, ils étaient « complètement scotchés [...] parce que [Pierre] pouvait [...] réciter tout sur tel animal [...] Et des fois, ajoute-t-elle, il épate son [entourage], surtout Pauline qui a l’impression qu’elle, à cet âge-là, elle savait pas du tout tout ça ». Quelque temps avant les entretiens, Pierre a par ailleurs reçu des gratifications symboliques fortes de la part de sa sœur, en lien cette fois-ci avec ses compétences littéraires. À l’occasion de ses 18 ans, il a en effet rédigé un texte à son intention (de manière générale, Pierre aime bien l’écriture, il passe de longues heures à écrire un roman sur l’ordinateur familial), et ce texte a suscité chez sa sœur des réactions très valorisantes pour lui. Pauline explique que ce texte était « super gentil » et qu’il l’a « beaucoup émue ». Sa mère indique quant à elle que ce texte les a « bien fait rire », elle et sa fille. Or ces gratifications ont encouragé Pierre à renouveler cet exercice d’écriture. Quelque temps après l’anniversaire de sa sœur, il a rédigé un autre texte à l’intention de son frère, et il brûle tellement de le lui donner que sa mère n’est pas sûre qu’il puisse attendre jusqu’à l’anniversaire de celui-ci. (...)

La socialisation culturelle au sein de la fratrie ne résulte pas uniquement d’actions délibérées des enfants à l’égard de leurs germains. Dans la plupart des familles rencontrées, les frères et sœurs contribuent aussi à la formation des pratiques, des connaissances et des goûts culturels de leurs germains par le seul exemple de leurs propres conduites. Pour désigner cette forme de socialisation, Bourdieu et Passeron utilisent la métaphore de l’osmose. « L’essentiel de l’héritage culturel, écrivent-ils, se transmet [...] en l’absence de toute action manifeste. C’est peut-être dans les milieux les plus “cultivés” qu’il est le moins besoin de prêcher la dévotion à la culture ou de prendre en main, délibérément, l’initiation à la pratique culturelle. [...] C’est ainsi que des lycéens de la bourgeoisie parisienne peuvent manifester une vaste culture, acquise sans intention ni effort et comme par osmose » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 34). Jauneau et Octobre proposent quant à eux l’image de l’imprégnation, en distinguant cette forme de socialisation de l’inculcation (Jauneau & Octobre, 2008). Employées à l’origine à propos de la transmission entre parents et enfants, ces métaphores de l’osmose ou de l’imprégnation permettent également de décrire la transmission entre frères et sœurs. (...)

Dans notre propre enquête, le cas de Mathilde (10 ans, père ingénieur, mère formatrice en entreprise) fournit à lui seul plusieurs illustrations de ce processus. Mathilde est l’avant-dernière d’une fratrie de cinq enfants. Elle a un cadet âgé de 6 ans, et trois aînés (deux frères et une sœur) âgés de 17, 16 et 14 ans. Dans la formation des pratiques et des goûts culturels de Mathilde, les pratiques offertes en exemples par ces trois aînés jouent un rôle déterminant.

Ainsi, Mathilde a découvert le magazine télévisé *100 % Mag* en voyant deux d'entre eux regarder cette émission et en se joignant à eux dans ces moments-là. Elle a également connu les séries *Gilmore Girls* et *Les frères Scott* de cette façon : « J'ai commencé à le mettre, explique sa sœur Camille (14 ans) à propos de *Gilmore Girls*, à regarder, et Mathilde à un moment elle est arrivée, et puis elle a dit : "Oh, c'est bien !", elle s'est assise et elle a regardé avec moi. » Dans le domaine musical aussi, la culture de Mathilde s'est pour partie constituée au contact de sa sœur aînée, en entendant celle-ci écouter de la musique dans la chambre voisine de la sienne : « Si moi j'écoute de la musique dans ma chambre, raconte Camille, et qu'elle, elle l'entend de sa chambre, elle vient, elle me dit : "Ah, c'est quoi cette chanson ?", et puis après je lui dis le nom, et elle après, sur YouTube ou des choses comme ça, elle va les écouter. » De même, Mathilde s'est récemment mise à lire *Mon quotidien* en empruntant ce magazine à Camille et à l'un de ses frères aînés, qui y sont tous les deux abonnés. (...)

Dresser un inventaire des processus à travers lesquels s'effectue la transmission culturelle entre frères et sœurs conduit nécessairement à présenter ces processus en les isolant du contexte plus large dans lequel ils prennent place. Dans les faits, pourtant, l'action socialisatrice des germains ne s'exerce pas de façon autonome par rapport à l'action des autres agents de socialisation présents dans l'entourage d'un enfant. Elle s'articule notamment étroitement avec l'action des parents. Depuis quelques années, cette question de l'articulation entre socialisation verticale et socialisation horizontale occupe une place importante dans les études sur les pratiques culturelles au cours de l'enfance et de l'adolescence. (...)

Un premier cas, celui de Pierre, permet de voir comment, à l'instar de ce qu'affirme Pasquier (2005) à propos de la socialisation par les pairs, l'action socialisatrice exercée par les germains peut entrer en contradiction avec celle des parents, et entraver partiellement celle-ci. Comme on l'a indiqué précédemment, Pierre a un frère (Simon) âgé de 16 ans au moment de l'enquête, et une sœur (Pauline) âgée de 18 ans. Son père est ingénieur en informatique, sa mère est enseignante dans l'enseignement supérieur. Les parents de Pierre valorisent fortement la culture légitime. Sa mère, notamment, réalise un véritable travail pour donner à ses enfants le goût des œuvres cinématographiques et littéraires légitimes. Dans le domaine littéraire, par exemple, elle les incite explicitement à lire des ouvrages de ce type et se montre spécialement volontariste à l'égard de Pierre pour l'amener à lire autre chose que des bandes dessinées.

Or, en même temps qu'il peut percevoir chez ses parents une valorisation très forte de la culture légitime, Pierre peut également voir et entendre son frère aîné Simon affirmer son goût pour des pratiques moins légitimes, caractéristiques de sa classe d'âge et de sa génération. En matière de lecture, Simon aime ainsi surtout les mangas et les romans policiers. Dans le domaine du cinéma, sa préférence va aux films grand public (sa mère dit qu'il va voir des « *blockbusters* américains [...] à tire-larigot » avec ses copains), et il n'hésite pas à affirmer ouvertement sa distance à la « haute culture ». Il ironise par exemple sur les émissions « qui passent sur Arte », ainsi que sur les films « chiants », « pour les adultes » ou « conseillés par *Télérama* ». (...)

Enfin, le cas de Vivien permet d'illustrer un [autre] cas de figure, celui où l'articulation entre socialisation fraternelle et socialisation parentale se fait non pas sur le mode de la concurrence mais sur celui du renforcement. Vivien constitue en effet un cas quasi idéal-typique de connivence intergénérationnelle en matière de rapport à la culture légitime. Ses parents sont dotés d'un fort capital scolaire. Enseignants tous les deux (lui dans le secondaire, elle à l'université) ils possèdent l'un et l'autre un doctorat et ont passé avec succès les concours de l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation). Tout comme leurs parents, Vivien (11 ans) et sa sœur Nina (14 ans) ont des pratiques et des goûts culturels très légitimes. Tous les deux font du piano, du solfège et de la danse contemporaine. Ils aiment par ailleurs tous les deux le jazz, la lecture et le cinéma d'auteur. (...)

À l'instar de ce qu'on observait dans le cas de Simon et Pierre, il arrive que Nina initie Vivien à des pratiques culturelles propres à son groupe de pairs, qui sont tout à fait illégitimes aux yeux de ses parents. À une époque, par exemple, elle rapportait chez elle des magazines prêtés par des copines, et elle les prêtait à son tour à Vivien en cachette de leurs parents (« Un jour, raconte leur mère, j'ai retrouvé sous son lit un truc totalement débilitant de people. Ça, elle savait que celui-là c'était peut-être pas la peine de le mettre au-dessus de son bureau ! »). Cependant, Nina contribue aussi de manière importante à relayer auprès de son cadet la socialisation culturelle parentale. Comme on l'a évoqué plus haut, Nina aime en effet parler à Vivien des romans qu'elle a lus sur les conseils de ses parents, et elle les lui recommande même explicitement. De même, elle propose fréquemment à son frère de danser avec elle. Elle répète ses chorégraphies avec lui, elle lui apprend des pas, et elle monte des petits ballets

pour eux deux. Dans le domaine de la lecture et dans celui de la danse, Nina renforce donc l'action socialisatrice de ses parents, et notamment de sa mère. Comme eux, elle valorise ces deux pratiques dans leurs modalités les plus légitimes et, comme eux, elle encourage Vivien à s'y investir.

Source : Martine Court, Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie*, 2012

1. Quelles sont les différents modes de transmission identifiées par Martine Court et Gaële Henri-Panabière ici ?
2. Comment peuvent s'articuler la socialisation fraternelle et la socialisation parentale ?

### *b. Diversité des formes familiales, diversité de contextes de socialisation*

#### Document 4 – Les évolutions de l'institution familiale

Type de famille	Familles			Enfants mineurs		
	Répartition (en %)		Nombre (en milliers)	Répartition (en %)		Nombre (en milliers)
	2011	2020	2020	2011	2020	2020
Famille « traditionnelle »	69,2	66,3	5 293	69,7	67,2	9 489
Famille recomposée	9,2	9,0	717	11,0	10,6	1 493
Famille monoparentale	21,6	24,7	1 969	19,3	22,2	3 129
Mère-enfants	18,3	20,3	1 622	16,6	18,6	2 621
Père-enfants	3,3	4,3	347	2,7	3,6	508
<b>Ensemble</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>7 979</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>14 111</b>

Note : Certaines familles partagent leur logement avec d'autres personnes ou familles et appartiennent donc à un ménage complexe ; les chiffres présentés ici par type de famille ne sont donc pas directement comparables avec ceux de la figure 2 par type de ménage.

Lecture : En 2020, 1 493 000 enfants mineurs vivent dans 717 000 familles recomposées.

Champ : France hors Mayotte, population des ménages vivant en logement ordinaire, familles avec au moins un enfant de moins de 18 ans.

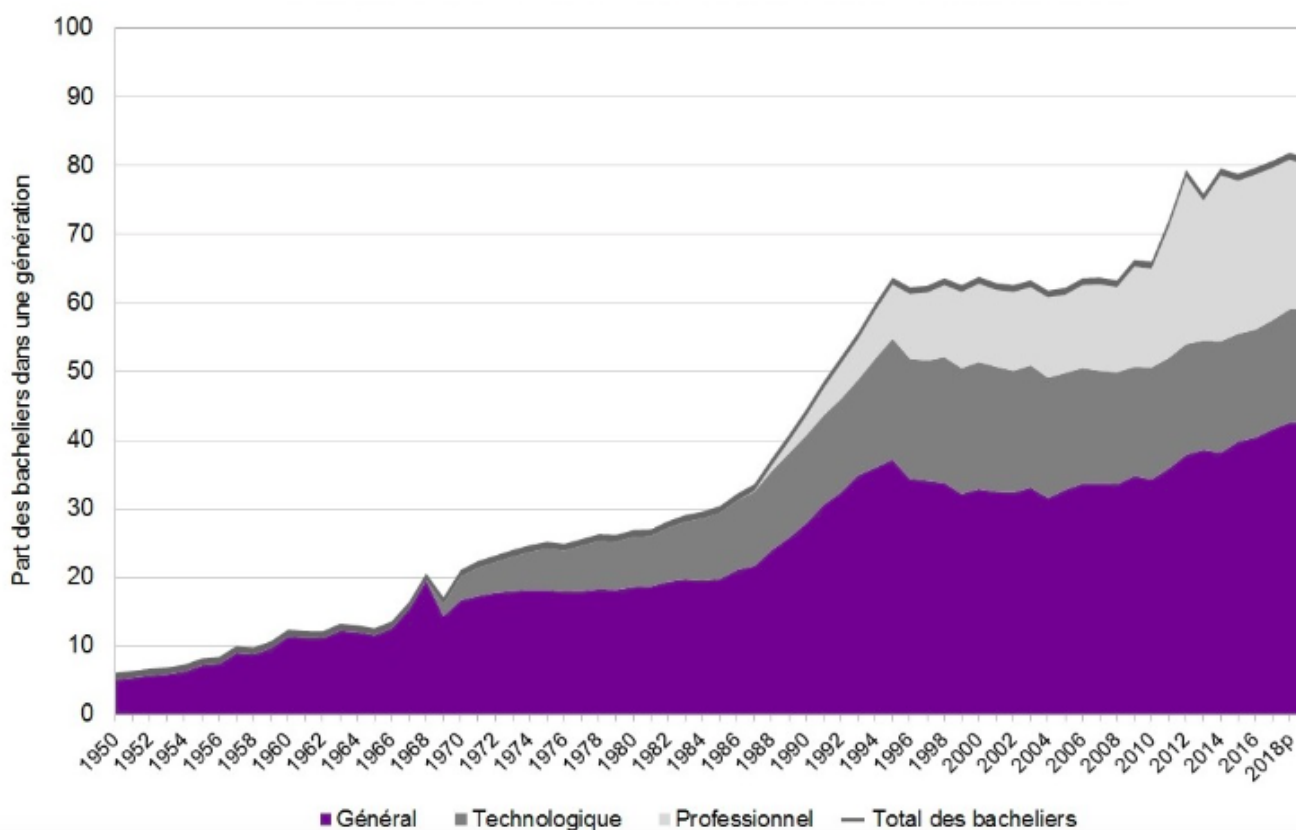
Sources : Ined-Insee, enquête Migrations, famille et vieillissement 2010 ; Insee, enquête Famille et logements 2011, recensement de la population 2011, enquête annuelle de recensement 2020.

1. Quelles évolutions de l'institution familiale ce document met-il en avant ?



## B. La socialisation scolaire

Document 5 – Evolution de la part des bacheliers dans une génération



### 1. La spécificité de la « forme scolaire » : de l'élève discipliné à l'enfant autonome

### 2. Les relations étroites entre école et organisation politique, économique et sociale

#### a. Ecole, creuset du « sentiment national »

#### b. Les sociologies du curriculum et l'intériorisation de l'ordre social par l'école

### 3. L'articulation entre socialisation familiale et socialisation scolaire : entre reproduction et mobilisation scolaire

#### a. L'école de la reproduction : socialisation scolaire et dispositions familiales

Document 6 – La « naturalisation » des inégalités scolaires

« Ils avaient raison d'un côté, j'ai rien fait pour rester en troisième normale ! Pour rester en troisième normale, il faut le mériter, et j'ai rien fait pour le mériter. Donc ils m'ont mis en troisième professionnelle. Et y avait personne pour me défendre. Et moi-même j'étais indéfendable. Je me disais à quoi bon me défendre, j'ai pas d'arguments pour me défendre, tout ce qu'ils disent, c'est vrai et je ne peux pas nier les faits. Je rigolais avec mes copines, on parlait, on parlait. Je ne faisais pas mes devoirs. Les contrôles, c'était pf... en bas de la moyenne ! C'était parler, parler avec les copines, ça se lançait des mots, je m'en rappelle ! Et tout ce que les profs disaient c'était vrai : « Chuchote, chahute, chuchote, chahute, chuchote, chuchote, chahute ! Aucun travail sérieux. N'a pas rendu son devoir. » Et c'est vrai ! « N'a pas son livre aujourd'hui. » Et c'est vrai » (Propos de Mada, titulaire d'un BEP carrières sanitaires et sociales à la recherche d'un contrat d'apprentissage, père mécanicien, mère ancienne serveuse en situation d'invalidité.)

Les apprentissages des élèves, les interactions qu'ils développent à l'école et leur choix d'orientation ne peuvent pas être isolés des apprentissages, interactions et choix des autres élèves, ni du travail de leurs enseignants et du



cadre construit par leur établissement. Pour paraphraser Norbert Élias, nous pourrions dire que, penser des trajectoires individuelles, c'est se focaliser sur un danseur sans prendre en compte sa relation avec les autres danseurs du même tableau chorégraphique ; c'est suivre une carte au sein d'un jeu de cartes comme si elle pouvait exister indépendamment des autres (La société des individus, 1987). Pourtant, nous dit Élias, les danseurs, les cartes et ici les élèves sont interdépendants.

En effet, afin de faire des scolarités des parcours individuels, l'institution scolaire a développé, à travers son histoire, des dispositifs que nous pouvons qualifier d'« individualisants », dans la mesure où ils participent à l'individualisation des trajectoires. Les dossiers scolaires sur lesquels se fonde cette recherche en sont un bon exemple : ils visent à retracer la trajectoire d'un élève comme s'il était possible de l'isoler de son contexte et des interactions qui la constituent. Par exemple, il n'est aucunement admis que les résultats scolaires d'un individu soient, de fait, étroitement corrélés aux caractéristiques de la classe qu'il fréquente, ou alors que les « incidents » scolaires ne puissent se comprendre que dans des cadres généraux et en prenant en compte plusieurs individus.

D'ailleurs, on peut noter que nombre de bulletins indiquent qu'un élève « empêche les autres élèves de suivre correctement les cours », mais qu'aucun ne reconnaît qu'un élève est empêché de « suivre correctement le cours ». Aussi, les « rapports d'incident » glissés dans différents dossiers et retraçant chacun différemment le même événement – en cherchant à chaque fois à expliquer le rôle « isolé » d'un élève – illustrent admirablement bien ce travail d'individualisation que produit inconsciemment l'école.

Ici, individualisation va de pair avec responsabilisation. Lorsque les enseignants et les autres agents scolaires cherchent à convaincre les élèves qu'ils sont des individus libres et autonomes, libérés des contraintes de « l'échiquier social », c'est entre autres pour les rendre responsables de leur situation. Cette idéologie du « mérite individuel » est le fondement de l'institution scolaire qui, historiquement, a rompu avec la morale aristocratique de la transmission mécanique des privilèges. « L'école se présente un peu à la manière d'une épreuve sportive qui postule l'égalité des concurrents et l'objectivité des règles. L'éthique sportive est celle de la responsabilité de ses performances : que le meilleur gagne », écrit d'ailleurs François Dubet (2000). (...)

Avec les conseils de classe ou encore les conseils de discipline, les bulletins scolaires apparaissent comme des dispositifs à visée responsabilisante. C'est à cette fin qu'est employée la figure rhétorique qui consiste pour les enseignants à rappeler à l'élève, à la fin de son bulletin, que seuls le travail et l'attention conduisent à la réussite. Nos entretiens ont également mis en évidence que nombre d'enseignants ajoutent ce type de commentaires sur les contrôles ponctuels. Ainsi Mme Poirier me donne-t-elle l'exemple suivant : « S'il y avait eu une écoute, s'il y avait eu moins de bavardages et s'il y avait eu plus de régularité ou de sérieux, il n'en serait pas là aujourd'hui. » Nous avons montré que ces recommandations évincent les recommandations d'ordre cognitif et renvoient l'élève à ses propres manques ; il nous faut ajouter qu'elles participent également à les rendre responsables de leurs résultats.

Johanie Cayouette-Remblière, *L'École qui classe*, 2016

1. Par quels moyens l'école contribue-t-elle à faire de la réussite ou de l'échec une simple question individuelle ?
2. En quoi peut-on dire que cette forme de socialisation scolaire contribue à légitimer les inégalités sociales ?

### *b. Une analyse des « réussites improbables »*

#### Document 7 – La « réussite improbable »

Dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (1995), Bernard Lahire présente une enquête par entretien auprès de parents de milieux défavorisés. Le sociologue a choisi les familles en fonction des résultats de leur enfant à l'évaluation nationale de français et mathématiques de CE1 afin de mettre en évidence les causes familiales de la réussite scolaire au sein de familles dépourvues d'une longue expérience ou culture scolaire.

#### 7. a. L'exemple de Souyla

Le cas de Souyla est l'exemple d'une « réussite » scolaire dans une configuration familiale qui, à l'égard des critères sociologiques habituellement considérés (profession, niveau de diplôme des parents, nombre d'enfants), ne semble pas pouvoir préparer efficacement à de bonnes performances scolaires. Des parents analphabètes, un père retraité,

ex-ouvrier des travaux publics, au discours très implicite, à la maîtrise du français assez faible, ne connaissant pas le système scolaire (ses exigences, les classes de ses enfants, leurs performances), des parents vivant une coupure culturelle et, notamment, linguistique avec leurs propres enfants, onze enfants... il en faudrait moins pour comprendre une situation « d'échec » scolaire, (...). Et pourtant nous sommes bien dans un cas de « réussite ».

Tout d'abord, ce cas prouve que l'investissement pédagogique n'est pas la seule et unique clé pour faire « réussir » scolairement les enfants en milieu populaires. Les parents exercent ici une vigilance morale qui dépasse largement le cas de l'école. Ne pouvant aider leurs enfants scolairement, l'important pour eux est de leur fournir de bonnes conditions de vie, de leur donner ce dont ils ont besoin, pour qu'ils travaillent du mieux qu'ils peuvent : « J'ai pas été l'école. Qu'est ce que j'avais dire ? J'ai ma fille, hein, moi j'comprends pas, qu'est ce que j'vas faire lire ? Hein ? Si vous êtes capables, vous êtes bien. Mais sinon, ben, si vous travaille, c'est pour vous autres, c'est pas pour moi. Ben vous êtes bien habillé, mangez bien, et tout ça, vous avez rien qui manque ! (...) ».

Ils interviennent ainsi plus à la périphérie de l'école que sur l'école ? C'est le père qui accompagne et va chercher Souyla à l'école (...). Lorsqu'elle a classe le lendemain, les parents veillent à ce que Souyla aille se coucher au plus tard à 21h30. Ils la gâtent si elle a de bons résultats et, surtout, s'ils sont respectés par elle. (...). Les parents « crient » (« Ca crie un peu quand même »), « serrent », « privent », « sévissent » s'il le faut, au bon moment (« Souyla pour l'instant ça va très très bien, mais si ça commence à ... faut l'serrer un p'tit peu, il faut qu'il travaille (...) ».)

Bien sûr concernant la scolarité de Souyla, ce sont les trois grandes sœurs présentes à la maison qui jouent un rôle central. Elles sont au lycée, ont été abonnées, il y a quelques années, à Sciences et Vie, aiment beaucoup lire des romans et sont conseillées sur ce point par leur sœur aînée qui est allée à l'université, aident scolairement Souyla et constituent des exemples concrets de possibles scolaires pour elle. (...) Une des clefs de la compréhension de leur réussite scolaire réside dans un système très efficace d'entraide familiale (...). La fille aînée se charge des papiers familiaux depuis l'âge de 10 ans (le père demandait aussi à des collègues de travail), et c'est notamment elle qui s'est occupée de faire les papiers pour la retraite de son père. À l'heure actuelle, c'est la fille de 17 ans, qui est en première et qui veut devenir expert-comptable, qui l'accompagne lorsqu'il va voir l'assistante sociale.

Source : Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, 1995

### 7. b. L'exemple d'Imane

Imane est entrée tôt à l'école maternelle (2 ans et 5 mois). On remarque immédiatement chez elle le soin qu'elle porte à son travail. Elle est l'un des deux meilleurs élèves de CE2 de la classe. [...] Quelles sont, dans ce dernier portrait, les raisons de la « réussite » scolaire de l'enfant ? Le père est ouvrier qualifié (niveau 6<sup>ème</sup>) et la mère sans emploi (elle ne lit et n'écrit que l'arabe). [...]

C'est dans la trajectoire du père que l'on trouve la clef principale de compréhension des dispositions familiales extrêmement favorables à la scolarité des enfants. Tout d'abord, le style de discours de M. M. tranche avec celui de nombreux autres enquêtés. Très cordial, cet homme a incorporé un ensemble d'attitudes en harmonie avec l'école : politesse, langage explicite, construit, correct, précis, ton posé, douceur et calme dans la voix, gestes accompagnant son discours... Il développe ses réponses sans jamais perdre de vue les questions. [...] Ces modalités de l'expression verbale et corporelle sont sans doute liées [...] au passé militant de M. M. qui a acquis l'habitude du discours formel, explicite (à travers la participation à de nombreuses réunions où il s'agissait d'argumenter, ou [il y avait] la rédaction fréquente de textes). [...] Sa femme, elle, semble plus éloignée des questions scolaires et culturelles. Elle est, en revanche, très présente dans la gestion du quotidien domestique [...].

De manière inhabituelle dans le cadre de la division sexuelle traditionnelle des tâches domestiques, mais pour des raisons de compétences, c'est donc M. M. qui se charge des papiers. Il rédige les lettres aux administrations, remplit la feuille d'impôts, les chèques pour les factures familiales, écrit les mots pour l'école et classe avec méthode les documents familiaux [...]. Il inscrit aussi des choses sur un calepin ou des rendez-vous sur le calendrier pour se les rappeler, et prend des notes au téléphone [...]. Les enfants ont donc l'image d'un père qui gère les affaires familiales, mais ils participent eux aussi aux écritures domestiques et intègrent l'écrit dans de nombreuses activités plus ou moins ludiques. Ils laissent à leur père des mots pour qu'il signe des cahiers quand il rentre tard le soir du travail, tiennent à jour les albums de photos et y portent de petits commentaires [...]. Ils adressent aussi des lettres à leurs cousins et Imane en envoie pendant les périodes de fêtes [...]. Imane rédige des histoires ou des poésies quand elle

est malade ou qu'elle s'ennuie, essaie d'en recopier sur les livres et joue avec ses frères à se laisser des petits messages : « Pour s'amuser, on écrit pour pas se déplacer. Par exemple, moi j'écris un mot et j'le donne à mon frère pour qu'il l'emmène à l'autre. »

C'est toujours M. M. qui s'occupe de la scolarité des enfants. Il suit les notes d'Imane régulièrement [...]. Il parle souvent d'école avec ses enfants. « Souvent, d'ailleurs, c'est la première question que je pose moi, en se mettant à table : "Alors qu'est-ce que vous avez fait ce matin ?" » [...] M. M. est par ailleurs très vigilant sur les temps consacrés aux devoirs et aux jeux. Lorsqu'ils rentrent de l'école, ses enfants prennent leur goûter, redescendent « s'amuser un peu pour oublier un peu, pendant une demi-heure, trois quarts d'heure », puis remontent faire leurs devoirs. [...]

C'est encore lui qui amène ses enfants à la bibliothèque tous les quinze jours. Il voit d'ailleurs souvent sa fille lire (« Elle lit beaucoup. Quand je la vois au lit, je la vois avec un livre. Avant de dormir, elle a son livre ») et se souvient que, avec sa femme, ils lui racontaient des histoires « pour s'endormir » lorsqu'elle était petite. Outre cela, les rythmes familiaux sont très réguliers (à 21 h « maximum » les enfants sont couchés) et le père donne même à ses enfants des conseils sur la manière d'organiser leur travail, de le planifier : « Des contrôles, des interrogos, des leçons à apprendre, pour quel jour dans la semaine, tenir l'emploi du temps. Des fois, oui, des petits conseils, bien sûr : "Faut pas attendre le jour même pour apprendre sa leçon, pour la réviser." [...] Par ses explications [...], M. M. développe un rapport au temps qui est indissociablement rapport à l'avenir et rapport au présent : il faut prévoir les choses et donc mettre en œuvre une éthique du travail quotidien, régulier, permettant de ne pas, comme on dit, se laisser prendre par le temps [...].

En dehors du père qui est la figure centrale dans l'orientation des comportements scolaires adéquats, il faut aussi évoquer la complicité qui s'est nouée entre Imane et sa cousine plus âgée (étudiante en 3<sup>ème</sup> année de Droit). Là encore, Imane est en relation avec une personne qui, dans ses manières de parler, dans ses goûts..., peut contribuer à constituer chez elle des dispositions scolairement adéquates. Notons tout de même, pour conclure, que la situation si favorable ne tient qu'à une division sexuelle des tâches domestiques tout à fait atypique. C'est sans doute parce qu'il y a eu « échec » du militantisme du père que celui-ci s'est mis à investir l'éducation de ses enfants. Imane pourrait très bien avoir, dans une tout autre configuration, un père préoccupé par ses activités militantes et sa vie professionnelle et déléguant à sa femme le soin d'assurer, avec ses propres ressources (beaucoup plus faibles scolairement), le suivi scolaire et culturel des enfants.

Source : Bernard Lahire, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, 1995, pp.264-269

1. Pourquoi B. Lahire parle-t-il ici de « réussite improbable » ?
2. Surligner toutes les incitations parentales favorables à la réussite scolaire d'Imane.
3. Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer les parcours scolaires de Souyla et d'Imane ?

## C. Les autres instances de socialisation

### 1. Le rôle des groupes de pairs

#### a. D'un « recyclage » des représentations familiales dans les relations enfantines à l'autonomie relationnelle des adolescents

Document 8 – Rencontres et contacts avec la famille ou l'entourage au moins une fois par semaine selon le sexe, l'âge et la composition familiale

en %

	Rencontres (de visu)		Contacts <sup>1</sup>		Rencontres ou contacts <sup>1</sup>	
	Famille <sup>2</sup>	Entourage	Famille <sup>2</sup>	Entourage	Famille <sup>2</sup>	Entourage
<b>Ensemble en 2011</b>	49	49	64	53	72	60
<b>Ensemble en 2015</b>	48	49	68	57	75	63
<b>Sexe</b>						
Femmes	51	47	75	58	80	64
Hommes	45	51	61	55	69	62
<b>Âge</b>						
16-24 ans	45	79	63	90	67	92
25-39 ans	45	49	75	66	78	69
40-49 ans	40	42	62	53	68	57
50-64 ans	52	41	67	45	75	53
65 ans ou plus	55	44	71	42	80	54

1. Contacts ou communications à distance par téléphone, SMS, Internet, courrier, etc.

2. En dehors des membres de la famille vivant dans le ménage.

Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 16 ans ou plus résidant en ménage ordinaire.

Source : Insee, enquêtes Statistiques sur les ressources et conditions de vie (SRCV) 2011 et 2015.

#### b. L'importance des « groupes de pairs » dans la socialisation amoureuse

## 2. Le rôle du numérique dans la socialisation primaire : vecteur d'individualisme ou d'uniformisation ?

### a. Les écrans et socialisation primaire dans la famille : un marqueur social et une diversité de pratiques

#### Document 9 – Utilisation des différents écrans durant les six premières années de la vie

En %			
	Âge des enfants		
	2 ans	3,5 ans	5,5 ans
L'enfant regarde-t-il la télévision ?			
Oui	83	94	98
Non	17	6	2
Non équipé	NR	NR	NR
L'enfant utilise-t-il une tablette/ordinateur ?			
Oui	27	42	54
Non	68	56	44
Non équipé	5	2	2

En %			
	Âge des enfants		
	2 ans	3,5 ans	5,5 ans
L'enfant joue-t-il sur un smartphone au moins une fois par semaine ?			
Oui	20	18	26
Non	80	82	74
Non équipé	NR	NR	NR
Nombre d'écrans utilisés par l'enfant			
Aucun	12	3	2
1	55	51	38
2	25	35	45
3	8	11	15

NR : non renseigné  
 Champ : ensemble des enfants de l'enquête Elfe nés en 2011 (n = 9 798).  
 Note de lecture : à 2 ans, 5 % des enfants vivent dans un foyer sans tablette ou ordinateur. Ils sont 2 % dans ce cas à 5 ans et demi.

Source : deps, Ministère de la Culture, 2022

### b. Les réseaux sociaux : une instance de socialisation qui influence les relations entre pairs

#### Document 10 – Snapchat ou la « gamification » des relations sociales

La principale particularité des flammes et des émoticônes sur Snapchat réside sans doute dans la nécessité de leur entretien quotidien, sous peine de les perdre. Tout comme les messages et contenus partagés, les symboles numériques présents dans l'application sont donc eux aussi éphémères. Nous avons très logiquement demandé aux adolescents présents sur ce réseau social de définir ce terme d'éphémérité. Il s'agit selon eux de « *ce qui est amené à disparaître* » (Laura, 16), de « *ce qu'il faut conserver avant que ça parte* » (Florence, 15), de « *ce qui ne dure qu'un temps* » (Mike, 16). Dans leurs témoignages, les jeunes insistent le plus souvent sur cette idée de *disparition*, en laissant de côté un quelconque cadrage temporel : l'éphémère ne se mesure pas en jours ou en minutes, mais traduit l'idée d'une perte. (...)

Chez certains jeunes, nous pouvons observer un décalage entre un apparent désintérêt pour les flammes qui « *se font toutes seules* » et semblent « *sans importance* », et la connaissance tant quantitative (nombre de contacts avec qui l'individu partage une flamme) que qualitative (durée précise de la flamme la plus longue) de celles-ci. Karim, 12 ans, connaît ces deux nombres avec une grande précision comme de nombreux autres adolescents interrogés, sans avoir besoin de les vérifier sur son smartphone : il possède 18 flammes, la plus longue dure depuis 77 jours. Il s'agit d'un élément que nous avons relevé de façon récurrente : incapables de nous donner précisément leur

nombre d'amis sur Snapchat (les jeunes se contentent d'une fourchette : une cinquantaine, une centaine, autour de quatre-vingts, etc.), les ados sont en revanche bien plus sûrs d'eux lorsque nous leur posons la même question pour le nombre d'amis avec qui ils partagent une flamme. Dans ces conditions, les réponses sont souvent précises à l'unité, non arrondies à la dizaine, et cela concerne autant les filles que les garçons. Sur le plan quantitatif, l'intérêt pour les flammes semble donc partagé.

Lorsque l'éloignement géographique entre en jeu, l'entretien quotidien des flammes et la création d'émoticônes spécifiques sur le long terme valorisent d'autant les échanges conversationnels entre les adolescents. Car au-delà d'une simple dimension ludique, l'intérêt de ce processus de *gamification* est renforcé par le cadrage temporel très strict imposé par l'outil, avec ce rythme de 24 heures qui doit être respecté pour ne pas rompre les différentes représentations visuelles (flamme, cœur, etc.) symboliquement rattachées au lien avec un être physiquement éloigné. C'est notamment le cas de Thomas, 18 ans, qui entretient les flammes avec sa petite amie, car, tout comme l'émoticône cœur, cela représentait pour eux « *une certaine façon de nous dire qu'on était présents tous les jours* ». Claire, 15 ans, voit également dans la quotidienneté de cette action « *un point de rattrapage [grâce auquel] on engageait la conversation beaucoup plus facilement que si on ne faisait pas ça, ce qui permettait de mieux garder le contact* ». Dans ce contexte, la perte de la flamme peut parfois affecter une relation entre adolescents physiquement éloignés au point que ceux-ci décident d'agir auprès de la relation client du service, avec succès, semble-t-il, pour tenter sa récupération :

« J'ai notamment une amie, on est à 400 et quelques et elle habite en Thaïlande, à un moment, je les ai perdues [les flammes], j'ai envoyé un mail pour les retrouver, etc., parce qu'elle m'en voulait vraiment. [...] Je pense que c'était un peu une espèce de symbole auquel il ne fallait pas toucher et malheureusement, même si ça a été fait sans faire exprès, j'y ai touché. Elle ne m'a pas non plus engueulé extrêmement longtemps, elle était juste déçue et j'ai bien vu qu'elle était déçue, du coup, je me suis dit allons-y, sauvons le truc. » (Marina, 16)

Toutefois, dans le cas des relations sentimentales, les flammes ne sont pas le seul élément à prendre en compte pour les adolescents. Idéalement, celles-ci doivent être complétées par l'emoji cœur. Comme Thomas plus haut, Claire insiste sur l'intérêt de ce dernier, supérieur à celui des flammes, et l'importance de le conserver :

« Le cœur rouge ça veut dire qu'en soi c'est la personne avec qui je parle le plus. Donc je trouverais que ça serait bizarre qu'il parle plus à quelqu'un que, parce qu'on parle beaucoup quand même. Et du coup ça voudrait dire qu'il y a quelqu'un à qui il parle encore plus que moi. [...] Donc là, je ne serais pas contente effectivement. » (Claire, 15)

Comme la plupart des autres adolescents interrogés, Claire nuance dans un premier temps l'utilité de tels procédés de *gamification* et se défend d'y accorder de l'intérêt, ajoutant plus tôt dans son témoignage que « *ce n'est pas grave* », car le cœur n'est « *pas si important* ». Néanmoins, c'est la signification de cette perte qui l'amène à réagir et exprimer son mécontentement, puisque la perte du cœur montre surtout que son petit ami parle davantage à une autre personne qu'à elle sur Snapchat. Florence, 15 ans, prend aussi très au sérieux l'émoticône du cœur qui a la particularité d'évoluer sur la durée, car le moindre manquement peut en changer le sens. C'est ce qu'elle nous raconte après l'avoir perdu avec sa meilleure amie : « *Pendant dix minutes, son petit copain est passé devant moi et du coup on a perdu le cœur rose, c'est redevenu le cœur jaune. Alors là il y a eu une grosse embrouille.* »

Source : Yann Bruna, « Snapchat à l'adolescence : Entre adhésion et résistances », *Réseaux*, 2020/4 N° 222, 2020, p.139-164

1. Comment les codes de la messagerie Snapchat influencent-ils la façon dont s'entretiennent les relations amicales ? En quoi peut-on dire que ces codes contribuent à la socialisation des adolescents ?

## CONCLUSION DU I – LA SOCIALISATION PRIMAIRE : UNE FABRIQUE D'INDIVIDUS OU DE SEMBLABLES ?

## II. La socialisation secondaire

### A. La socialisation secondaire dans le monde professionnel

#### 1. Entrer dans une profession : l'exemple des futurs médecins

*a. The Student physician (1957) : la perspective fonctionnaliste de la socialisation de R. K. Merton*

*b. The Boys in white (1961) : la perspective interactionniste de l'école de Chicago*

#### 2. Les analyses des carrières et la question de l'identité au travail

*a. La notion de carrière dans les analyses interactionnistes*

#### Document 11 – L'entreprise comme « foyer de production identitaire » des individus

Peut-on parler d'une identité collective qui serait la conséquence d'une qualité des rapports humains au travail ? Peut-on dire qu'un même esprit de qualité, d'expérience, de dynamisme, de sécurité... traverse l'ensemble des individus employés quelque part ? Peut-on même parler d'esprit combatif ou militant, ou encore de volonté collective d'engager des projets ? Ce sont en tout cas les questions que posent les entreprises aux analyses socio-culturelles de leur population pour tenter de mieux connaître les préoccupations de leurs jeunes, de leurs cadres, de leurs anciens, etc., et essayer de trouver ou d'impulser des valeurs communes en corrélation avec celles des dirigeants. Les conditions de l'excellence d'une entreprise sont ici recherchées dans la motivation par les valeurs et la culture spécifiquement actives dans chaque entreprise.

Cette thèse culturaliste d'une identité de l'entreprise compare d'une certaine façon l'entreprise à l'école qui sélectionne, éduque, enseigne et forme ses membres au point de les intégrer dans un même univers social de rôles définis et d'habitudes transmises. Il est certain que de nombreuses directions d'entreprise s'efforcent d'intégrer ainsi leur personnel pour le rendre plus capable de s'adapter au changement par la formation continue d'adultes, par les politiques d'accueil, de promotion et de sélection dans une période où l'on est fort conscient de la valeur culturelle de l'entreprise. D'une certaine façon, les militants syndicalistes agissent de même lorsqu'ils recrutent et forment leurs adhérents pour engager des actions collectives. On peut même affirmer que l'esprit militant s'est déplacé récemment du terrain des revendications arrachées à celui des engagements pour la productivité et la défense de l'emploi. Nombre d'entreprises en difficulté ont été sauvées par des chefs d'entreprise ayant su créer un climat collectif de responsabilité pour changer de produits, d'horaires, de machines et de clientèle. Mais jusqu'où de tels engagements collectifs sont-ils durables ? L'analyse stratégique des entreprises révèle en effet que l'ensemble humain du travail n'est ni un climat, ni une foule, ni une famille harmonieuse, ni même une bande de copains. Ce sont certes des rêves très communicatifs qui conduisent à imaginer que l'entreprise puisse être à la fois fusion affective, expression de chacun et productivité collective.

Mais l'observation durable et approfondie de ces ensembles homogènes d'entreprise montre que tout autre chose s'y développe. Plus les rapports de production s'appuient sur des relations humaines de travail, plus les jeux qui s'y développent définissent des acteurs variés et différents. Ce terme d'acteur définit ici une réalité très particulière, celle des ensembles humains qui naissent des actions collectives rendues nécessaires par le système des interdépendances. En effet moins un univers productif est systémique d'un point de vue social, plus il peut être réglementé formellement ou commandé simplement. Au contraire, plus on rencontre d'interdépendances et de rapports de jeux et de stratégies autour de la production, en d'autres termes plus on peut parler de système social, et plus l'univers humain est composé de groupes actifs, d'acteurs ayant leurs principes d'appartenance et de compréhension intrinsèque. C'est alors que la culture d'entreprise éclate en de multiples sous-cultures de groupes actifs, dont la préoccupation majeure est précisément la définition de leurs identités. Les recherches effectuées au temps de la croissance (R. Sainsaulieu) ont montré quatre catégories d'identités collectives issues de l'expérience du travail : la fusion obligée des sans-pouvoir, les capacités négociatrices des milieux de professionnels et de cadres, la recherche d'intégration affinitaire pour les catégories promotionnelles en perte et en quête d'appartenances et, enfin, le retrait dans l'absence d'identité pour les employés et ouvriers jeunes ou ruraux ou étrangers ou responsables de famille, pour qui la vie à côté fournit d'autres occasions de s'impliquer socialement. (...)



Les travaux de recherche sociologiques fort nombreux, dont nous n'avons ici repris que la trame générale des résultats, permettent ainsi d'affirmer que, si l'entreprise recouvre une réalité sociale spécifique, c'est bien parce que, en son sein, de fortes régulations interactives identitaires et symboliques ont fini par se développer avec les rapports de production. Mais les jeux d'acteurs qui en résultent sont loin de dessiner les contours d'une communauté consensuelle et fusionnelle. C'est même plutôt l'inverse qui est le plus probable. Autonome oui, mais socialement complexe ! Tel pourrait être le diagnostic des sociologues sur la plupart des entreprises. S'il y a communauté, ce sera donc plus la conséquence de tensions entre les trois fonctions sociales étudiées, que l'effet d'une conformité parfaite des rapports humains qui s'y déploient. Telle est la leçon d'une relecture des rapports sociaux d'entreprise vécues dans l'histoire industrielle.

Source : R. Sainsaulieu, « Stratégie d'entreprise et communautés sociales de production », Revue économique, 1988

1. Que signifierait l'existence d'une « culture d'entreprise » ? Quelles objections apporte R. Sainsaulieu à cette représentation ?

### *c. Les effets du chômage et de la précarité sur la construction des identités sociales*

Document 12 – L'influence du licenciement sur le moral des salariés de l'usine Moulinex en 2001

#### **Manière dont le licenciement de l'usine Moulinex en 2001 a affecté le moral des anciens salariés**

Population totale	Depuis septembre 2001 jusqu'à aujourd'hui, le licenciement				Effectif
	Ne m'a pas affecté	M'a affecté mais je vais mieux	M'a affecté et j'essaye/ ne parviens pas à aller mieux	NR	
<b>Situation deux ans après</b>					
Emploi stable à temps plein	41,5	44,5	12,3	1,7	137
Emploi stable à temps partiel	21,7	49,4	27,3	1,6	50
Emploi précaire à temps plein	25,5	43,8	30,7	0,0	58
Emploi précaire à temps partiel	18,0	52,6	29,4	0,0	51
En recherche d'emploi	16,2	31,3	52,6	29,4	211
En congés (maladie, maternité...)	18,1	41,0	40,9	0,0	32
En formation	38,2	30,0	31,8	0,0	16
En attente de mesures d'âge	25,0	40,2	33,2	1,6	122
En mesures d'âge	38,6	47,6	13,8	0,0	153
<b>Total</b>	<b>27,5</b>	<b>41,3</b>	<b>30,6</b>	<b>0,6</b>	<b>830</b>

— Source : Enquête Moulinex 2003 – Chiz sig.0001

## Prise d'anxiolytiques pour la première fois après le licenciement.

Population concernée <sup>1</sup>	Prise d'anxiolytiques depuis le licenciement			Effectif
	Oui %	Non %	NR %	
<b>Situation deux ans après le licenciement</b>				
Emploi à durée non limitée	11,7	85,8	2,5	155
Emploi à durée limitée	28,4	71,6	0,0	82
Sans emploi	23,5	76,5	0,0	206
En attente ou en mesures d'âge	13,8	86,2	0,0	50
<b>Total</b>	<b>18,3</b>	<b>81,0</b>	<b>0,7</b>	<b>643</b>

1. Personnes n'ayant jamais eu recours à ce type de médication avant le licenciement.

— Source : *Enquête Moulinex 2003 – Chiz sig.0001*

Source : Manuella Roupnel Fouentes, « Les chômeurs de Moulinex », 2011

1. Quels semblent être les effets d'un licenciement chez les anciens salariés de Moulinex ?
2. Sont-ils ou elles tous touchés de la même manière ?

## Document 13 – Le processus de disqualification sociale

L'hypothèse de départ était, je la rappelle brièvement, d'analyser dans quelle mesure les populations aidées d'une façon ou d'une autre, ou assistées, résistent à la dégradation morale et à la stigmatisation liées à l'infériorité de leur statut. Il s'agit de reconnaître la possibilité d'une négociation de la disqualification sociale ou, en d'autres termes, l'existence d'une marge d'autonomie à l'intérieur de laquelle les acteurs sociaux peuvent jouer. Ils peuvent participer à la revalorisation de leur identité personnelle — en réinterprétant par exemple les traits négatifs de leur statut social — au contact des groupes qui partagent la même condition sociale objective, des institutions avec lesquelles ils sont en relation et du reste de la société. Le tableau qui suit présente les différents types d'expériences vécues (sept au total) qui correspondent à l'un ou l'autre des trois types de populations en situation de précarité économique et sociale, les *fragiles*, les *assistés* et les *marginiaux*.

Le rapport à l'emploi, par exemple, permet d'examiner dans quelle mesure l'individu a conscience de la hiérarchie des statuts, la position sociale réelle et celle à laquelle il veut accéder et, de façon plus générale, les moyens qu'il se donne pour occuper son temps ou concrétiser ses projets. Il est possible aussi d'expliquer les raisons pour lesquelles les individus se conforment ou, au contraire, prennent des distances vis-à-vis des rôles sociaux correspondant à leur statut. De même, l'analyse des stratégies d'utilisation des services d'action sociale et des expériences vécues dans ce domaine permet de comprendre comment les individus se définissent eux-mêmes et parviennent, le cas échéant, à retourner le sens de leur infériorité sociale.

<i>Typologie des interventions sociales</i>	<i>Types de bénéficiaires de l'action sociale</i>	<i>Types d'expériences vécues</i>
A / Intervention ponctuelle	→ les fragiles	→ A.1. Fragilité intériorisée A.2. Fragilité négociée
B / Intervention régulière	→ les assistés	→ B.1. Assistance différée B.2. Assistance installée B.3. Assistance revendiquée
C / Infra-intervention	→ les marginaux	→ C.1. Marginalité conjurée C.2. Marginalité organisée

Présentons brièvement les types d'expériences vécues qui seront étudiés dans cette partie :

Le problème rencontré par les *fragiles* est celui de l'apprentissage de la disqualification sociale qui se traduit par une crise d'identité. La *fragilité intériorisée* renvoie à l'humiliation, au désarroi, au repli sur soi et au ressentiment. Les travailleurs sociaux éprouvent des difficultés à intervenir auprès de ces individus qui perçoivent négativement l'aide sociale. En bénéficiaire représente pour eux un coût symbolique car la relation aux services d'action sociale contribue à altérer leur dignité. De nature différente, la *fragilité négociée* est une expérience vécue par des jeunes de moins de vingt-cinq ans qui considèrent l'infériorité de leur statut comme une situation temporaire. S'ils refusent d'être assistés, ils utilisent rationnellement des services d'action sociale en attente d'accéder au statut lié à l'emploi définitif. Ils adoptent souvent une attitude de consommateur qui surprend et entretient l'inquiétude des travailleurs sociaux. Ceux-ci craignent en effet une accoutumance aux aides financières facultatives et, par conséquent, un « glissement » insensible vers l'assistance.

Dans le deuxième type de bénéficiaire de l'action sociale, les *assistés*, il est possible de distinguer trois types d'expériences vécues : l'*assistance différée*, l'*assistance installée* et l'*assistance revendiquée*, qui marquent une progression dans la *carrière morale des assistés*, c'est-à-dire dans le cycle des modifications qui interviennent dans la personnalité au cours du processus d'assistance : dépendance accrue envers les services d'action sociale ; perte progressive de la motivation à l'emploi ; élaboration d'une négociation du statut d'assisté (autojustifications ou rationalisations) et, enfin, apprentissage de stratégies adroites de relation avec les travailleurs sociaux afin d'obtenir, grâce à leur contribution directe ou indirecte, la meilleure satisfaction des besoins.

Deux expériences vécues peuvent être également distinguées dans le troisième type, les *marginaux*. La *marginalité conjurée* révèle la volonté d'intégration sociale et professionnelle. Ces individus sont motivés par l'accès à un statut social garantissant des ressources régulières, mais leurs difficultés sont telles qu'il est improbable que leur projet se réalise à court terme. La *marginalité organisée* correspond, au contraire, à la reconstruction d'un cadre culturel tolérable dans un espace à la limite de l'exclusion sociale. Il s'agit tout à la fois d'une adaptation individuelle à une condition misérable et d'une résistance symbolique à la stigmatisation. Certains parviennent à trouver un équilibre de vie en exerçant des petits travaux (récupération, pêche, jardinage...), ce qui leur permet également d'entretenir un réseau de relations.

Source : Serge Paugam, *La disqualification sociale*, 1993

1. En quoi l'expérience de l'assistance sociale a-t-elle une influence sur la façon dont les individus se définissent ?

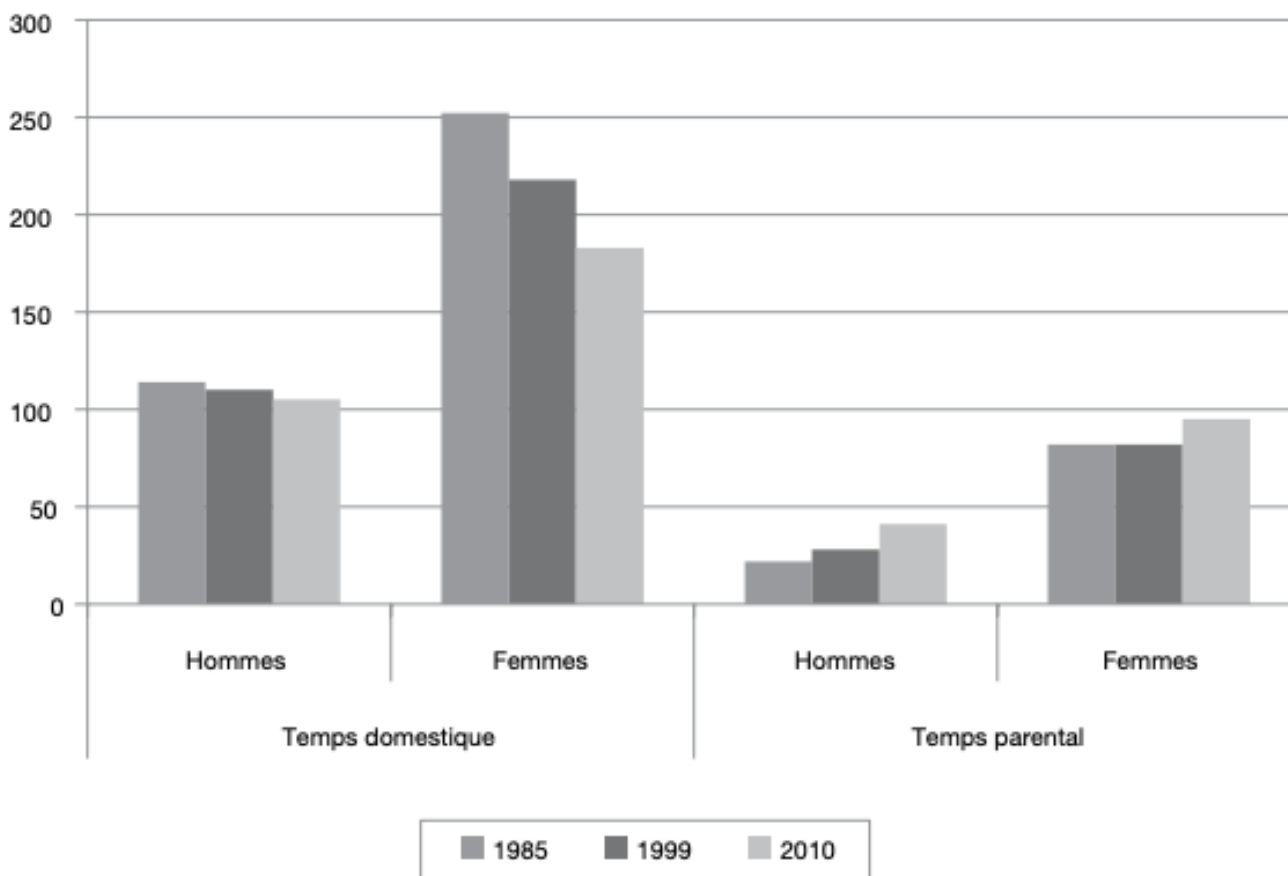
## B. La socialisation secondaire dans la famille

### 1. La socialisation conjugale

Document 14 – Temps domestique et parental quotidien moyen des hommes et des femmes

#### Temps domestique et parental quotidien moyen des hommes et des femmes

En minutes



Lecture : les hommes passent en moyenne aux activités domestiques 114 minutes par jour en 1985, 110 minutes en 1999 et 105 en 2010.

Champ : hommes et femmes âgés de 18 à 60 ans, hors ménages complexes. Pour le temps parental, avec un enfant de moins de 18 ans dans le ménage.

Source : enquêtes Emploi du temps, Insee, 1985-86, 1998-99, 2010-11.

### 2. La socialisation parentale : le « métier » de mère

### 3. La transmission des enfants vers les parents : une socialisation « inversée »

Document 15 – La pratique de l’islam, une différence de génération

Les descendants des migrants adhèrent à un islam qu’ils jugent « savant » à l’opposé de l’islam de leurs parents et interfèrent dans la transmission parentale au profit d’une transmission horizontale avec des individus de même génération et d’une diffusion par le biais de la mosquée d’un savoir livresque et d’une approche scripturaire. Ce mode de transmission leur apparaissait légitime, car il repose sur le texte qui suffit à justifier le respect de telle ou telle pratique.

L’appropriation de cet islam scripturaire par les descendants de migrants prend tout son sens par l’adoption de nouveaux codes, qu’ils soient vestimentaires ou alimentaires, et transforme les pratiques jugées « traditionnelles » de leurs parents et par la même, leurs rapports à la foi. De plus, ce savoir livresque se substitue au savoir-faire personnel que ces parents avaient acquis au sujet de l’alimentation. Manger halal permet aux descendants de migrants de faire valoir leur savoir en mettant en avant, par exemple, la lecture des étiquettes et des ingrédients figurant sur les emballages des produits alimentaires.

Le dénigrement du caractère superstitieux des connaissances religieuses des parents va de pair avec une prise de distance à l'égard des manières de faire et de vivre l'alimentation. Nombreux sont les pères de famille qui se sentent trahis par leurs enfants. Ahmed, 60 ans, évoque son incompréhension : « Ils ne nous comprennent pas. Ils ne comprennent pas pourquoi on cultive un potager, pourquoi on préfère aller au marché plutôt qu'aller dans les grands magasins. Ils sont trop gâtés, mais bon, qu'est-ce que tu veux faire, tu leur fais profiter de tout ce que toi, tu n'as jamais eu... » Farida, 16 ans, lycéenne, assimile la pratique du potager à une pratique de « vieux » :

*Je sais pourquoi mon père va chez le paysan pour acheter des poulets, il a l'impression d'être un peu chez lui, comme au village, et de faire comme les autres Marocains. Sauf que pour moi, le paysan, ça ne parle pas, tu vois. C'est les vieux qui font ça normalement que de faire leur potager, non, nous, c'est nos parents.*

À la recherche d'un « là-bas », d'un « comme chez soi », d'une « revanche sociale » s'oppose les désirs d'une génération, née quant à elle en France. L'ensemble de ces lieux d'approvisionnement, à l'exception du supermarché, fait l'objet d'une remise en question de la part des descendants des migrants.

Les jeunes femmes que j'ai rencontrées placent le savoir religieux, comme l'éducation scolaire, au cœur de leur démarche et en ce sens, elles se montrent par exemple particulièrement actives dans la production et la transmission du savoir sur l'islam.(...)

Sofia, 19 ans, en apprentissage, fait appel à son savoir religieux et sa maîtrise du français pour inciter ses parents à faire attention à leurs achats et plus particulièrement à l'achat de produits qui ne seraient pas halal. Acheter des produits certifiés halal lui permet de concilier sa « francité » et son islamité. Les descendants de migrants inscrivent l'halal dans une définition plus large de l'alimentation, qui englobe d'autres types de produits, non connotés « ethniques » et folkloriques :

*Mes parents, ils achètent et cuisinent ce qu'ils connaissent. C'est difficile de leur faire manger des plats français, surtout mon père. Lui, produit halal ou pas, il s'en fout, ce qui lui importe, c'est d'aller à la ferme et d'égorger lui-même l'animal. Alors, j'essaie de lui faire comprendre que dans certains produits vendus en grande surface, il n'y a pas de porc et qu'on peut manger des plats français halal. Je regarde les étiquettes, ce qui m'intéresse, c'est si c'est certifié ou non. J'aime bien les plats français, je suis Française, ce n'est pas comme mes parents. Mais je suis aussi musulmane, alors il faut concilier les deux.*

Pour Fatima, 16 ans, lycéenne, manger halal doit avoir un sens :

*Je comprends que mes parents se rattachent à leurs traditions et revendiquent leur origine : tel plat est berbère, et que manger de la viande de mouton est important, mais moi qui suis née en France, je ne m'identifie pas à ces plats, par contre, je m'identifie à des plats français tout en m'affirmant musulmane, ce n'est pas contradictoire. Pour mes parents, ce qu'il faut respecter, c'est la coutume, la tradition, mais qu'est-ce que ça veut dire ? Pour moi, manger de la viande halal doit avoir un sens. Je trouve que la publicité sur le poulet halal est claire : l'halal, c'est revendiquer le fait d'être musulman et français.*

Source : Christine Rodier « L'halal à l'épreuve de la socialisation inversée », *Enfances, familles, générations*, 2014

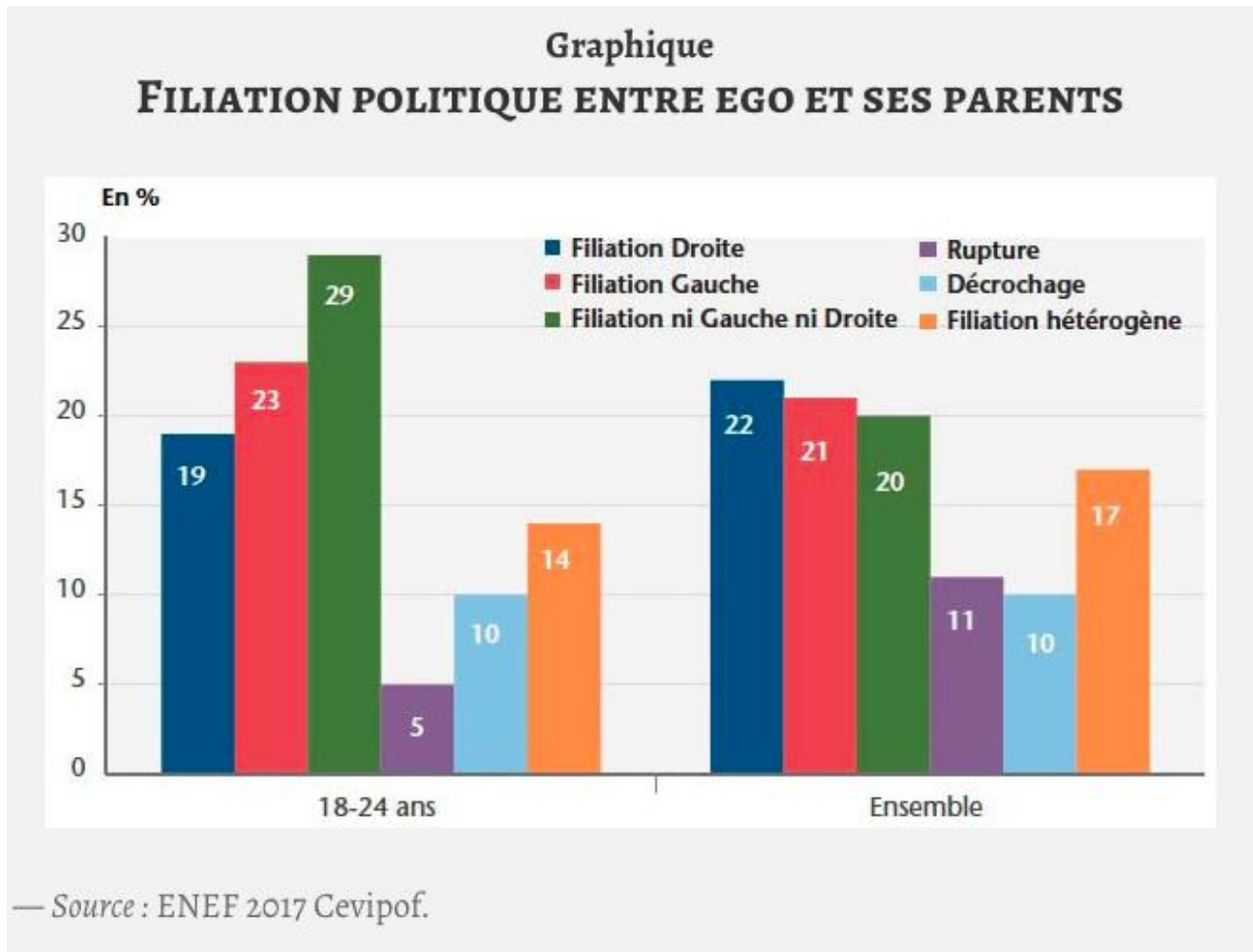
1. Comment se transmettent les normes alimentaires de ces enfants musulmans de parents immigrés ?
2. En quoi peut-on parler d'une « socialisation inversée » ?

## C. L'articulation entre socialisation primaire et secondaire

### 1. La socialisation politique et militante : entre dispositions familiales et « carrières » d'engagement

#### a. Des dispositions souvent transmises au sein de la famille

Document 16 – Filiation politique



#### b. La socialisation militante : un modèle de socialisation secondaire sous forme de « carrière »

Document 17 – Témoignage d'un militant politique dans la presse

Anthenaïs s'est lancée en politique à 15 ans, à son entrée au lycée. Un engagement qui lui apporte beaucoup. Son objectif : convaincre d'autres jeunes de se mobiliser pour défendre des valeurs qui lui tiennent à cœur.

« Les débats politiques ont bercé mon enfance. Pas un repas familial sans que la conversation ne s'enflamme. J'ai très vite su que les problèmes de société m'intéressaient. J'ai attendu d'avoir 15 ans pour rejoindre un parti. Les bougies de mon gâteau d'anniversaire fumaient encore que je prenais contact avec les membres du MJS (Mouvement des jeunes socialistes) de ma section (une section correspond à une ville), alors que l'on me disait trop jeune et que je serais fatalement manipulée. J'y suis allée et je ne le regrette pas. »

« C'est assez facile de trouver les bons arguments »

« Ma vie en politique a réellement commencé avec la rencontre du responsable fédéral de mon secteur (la fédération est un regroupement de sections au niveau départemental). Il m'a expliqué le fonctionnement du MJS et pourquoi il était important de s'engager jeune. Son discours a fini de me convaincre. À l'issue de notre entretien, je signais ma carte. J'allais enfin pouvoir agir ! »



« Ma première action a consisté à 'differ', c'est-à-dire distribuer des tracts devant les lycées et les universités. Dans le cadre d'une campagne à propos du conflit israélo-palestinien, je n'osais pas aller vers les autres, cela m'intimidait. Mais j'ai vite pris l'habitude. Finalement, c'est assez facile de trouver les bons arguments quand on défend des valeurs auxquelles on croit et que l'on juge importantes. Le but de ces opérations est double. Il s'agit de trouver de nouveaux adhérents mais aussi de sensibiliser les jeunes à des problèmes de société. »

« Au lycée, certains de mes amis ne comprennent pas pourquoi je suis engagée dans un parti politique. Je crois qu'ils ne me prennent pas vraiment au sérieux. Comme si à 17 ou 18 ans, on ne pouvait pas se forger sa propre opinion. La plupart ne se sentent pas concernés par ce qui se passe autour d'eux. Ils vivent dans une bulle. Il n'y a qu'à voir au moment de l'affaire Léonarda (nom d'une jeune fille kosovare interpellée lors d'une sortie scolaire puis expulsée avec sa famille), alors que les lycéens parisiens étaient nombreux à bloquer l'accès à leur établissement, ici, à Saint-Germain-en-Laye, presque personne n'a bougé. »

« J'aimerais développer la conscience politique de mes camarades. Qu'ils arrêtent de croire que je suis utopiste ou idéologue. Le lycée doit être un lieu de débats où chacun peut s'exprimer sous 'le contrôle' des enseignants. Je ne comprends vraiment pas pourquoi il est interdit d'y parler de politique. »

Source : I. Dautresme, « Lycéenne et militante : "La politique fait partie de ma vie" », *L'Étudiant*, publié le 04 janvier 2016

1. Quelle articulation ici peut-on faire entre socialisation primaire et secondaire de cette jeune militante ?
2. Quels sont les étapes et les apprentissages qui jalonnent la « carrière » de cette militante ?

## 2. Des socialisations conflictuelles : le cas des « transfuges de classe »

### *a. Ascension sociale et antagonismes de classe : entre « double absence » et « violence symbolique »*

#### Document 18 – Extrait de *Retour à Reims* (2009)

« L'entrée au lycée de la ville me mit en contact direct des enfants de la bourgeoisie (et surtout des fils de la bourgeoisie puisque les établissements scolaires commençaient à peine d'être mixtes). La manière de parler, les vêtements portés et surtout la familiarité des autres garçons de ma classe avec la culture – je veux dire : avec la culture légitime -, tout me rappelait que j'étais une sorte d'intrus, quelqu'un qui n'est pas à sa place. Le cours de musique constituait peut-être le test le plus insidieux, mais le plus brutal de la maîtrise ou non de ce qu'on entend par « la culture », de la relation d'évidence ou d'extranéité que l'on entretient avec elle : le professeur arrivait avec des disques, nous faisait écouter interminablement des extraits d'œuvres, et si les élèves issus de la bourgeoisie mimaient alors la rêverie inspirée, ceux issus des classes populaires échangeaient en sourdine des plaisanteries idiotes ou ne pouvaient se retenir de parler à voix haute ou de pouffer de rire.

Tout conspire donc à installer un sentiment de non appartenance et d'extériorité dans la conscience de ceux qui rencontrent des difficultés pour se plier à cette injonction sociale que le système scolaire, à travers chacun de ses rouages, adresse à ses usagers. En réalité, deux voies se présentaient à moi : poursuivre cette résistance spontanée, non thématisée comme telle, qui s'exprimait dans tout un ensemble d'attitudes rétives, d'inadaptations, d'inadéquations, de dégoûts et de ricanements, de refus obstinés et finir par me retrouver expulsé sans bruit de ce système, comme tant d'autres, par la force des choses, mais en apparence, comme une simple conséquence de mon comportement individuel, ou bien me plier peu à peu aux exigences de l'école, m'adapter à elle, accepter ce qu'elle demande, et parvenir ainsi à me maintenir à l'intérieur de ses murs. Résister c'était me perdre. Me soumettre, me sauver. (...)

Une chose est sûr : je ne correspondais pas à l'image qu'elle ([sa mère]) s'était formée de quelqu'un qui « fait des études ». Lycéen, je militais dans une organisation d'extrême gauche, et cela occupait une bonne partie de mon temps. Mon père fut même convoqué par le proviseur, qui lui décrivit mes activités de « propagande » aux portes et à l'extérieur de l'établissement. Ce soir-là, ce fut un véritable psychodrame à la maison, et l'on me menaçait de me retirer du lycée. Ma mère craignait que je ne rate le bac, mais surtout, elle et mon père avaient beaucoup de



mal à accepter que je ne consacre pas tout mon temps au travail scolaire, alors qu'ils se tuaient à la tâche précisément pour m'en donner la possibilité. Cela les indignait, les révoltait. (...)

Étudiant, je contrevins encore plus aux représentations qui étaient les siennes. Le choix de la philosophie dut lui paraître saugrenu. Elle resta interloquée lorsque je le lui annonçai. Elle aurait préféré que je m'inscrive en anglais ou en espagnol (médecine ou droit n'entraîne pas dans ses horizons (...)). Elle percevait surtout qu'un fossé se creusait entre nous. Ce que j'étais lui devenait incompréhensible, et elle disait volontiers que j'étais « excentrique ». Je devais en effet lui paraître étrange, bizarre... Je me situais de plus en plus en dehors de ce qui, à ses yeux, constituait le monde normal, la vie normale. « C'est quand même pas normal de... » est une phrase qui revenait souvent à mon propos dans sa bouche comme dans celle de mon père. »

Source : Didier Eribon, *Retours à Reims*, 2009

1. Quels sont les signes qui montrent que le narrateur vit deux processus de socialisation antagonistes.
2. Quel sentiment cette confrontation entre deux systèmes de normes fait naître en lui ?

### b. Des stratégies individuelles de loyauté : une « double appartenance »

#### Document 19 – Regarder « Plus belle la vie » et être à l'ENS

Hugo, en première année à l'ENS à Paris au moment de l'entretien, regardait initialement la série « Plus Belle la Vie » (*PBLV*) en famille pendant le repas ou en faisant la cuisine, situation propice aux échanges, au partage de pronostics ou d'avis sur les personnages. Désormais, il regarde la série seul depuis qu'il vit à Paris. Sa pratique reste associée au rituel des repas puisqu'il regarde le feuilleton au petit-déjeuner ou bien tard le soir en *replay*, le visionnage venant structurer son emploi du temps qui a fortement évolué avec la décohabitation et l'arrivée en classe préparatoire puis à l'ENS.

La pratique, associée à la famille, exerce alors une fonction de réassurance, notamment à des moments de virages biographiques où les dispositions d'Hugo ont pu sembler désajustées par rapport aux nouveaux contextes rencontrés :

« Non, y a des moments quand même en prépa où je regardais beaucoup la télé parce que j'en avais marre quoi. C'était vraiment un truc pour... en plus je m'entendais pas forcément très bien avec tous les gens de ma classe, donc c'était... je m'isolais pas devant la télé mais en tout cas le week-end quand je sortais pas je faisais ça, quoi. » — (Hugo, 20 ans, originaire de Bordeaux, élève en première année à l'École Normale Supérieure, parents instituteurs)

Le visionnage de *PBLV*, solitaire, constitue pour lui un moment de relâchement dans le cadre d'études qui demandent un travail personnel intense (« je pense qu'en prépa j'avais vraiment un rapport à la télé qui était... comme j'étais tout le temps obligé de me cultiver c'était... le seul moment peut-être où j'avais l'impression de pas travailler »), et dans un contexte où cette pratique culturelle, perçue comme illégitime, n'est pas fréquente voire semble dissonante pour la plupart de ses pairs. (...)

Hugo, comme d'autres hommes rencontrés au capital culturel important, est assez assuré de sa place pour revendiquer le feuilleton à l'image des étudiant-es de Science po se déclarant « fans » d'*Hélène et les garçons* étudié-es par Dominique Pasquier, protégé-es de l'illégitimité de ce goût par leur âge et leur capital culturel (Pasquier, 1999). Il valorise, ce faisant, le fait qu'il a connu une trajectoire d'ascension sociale, ce qui, d'après lui, le différencie de ses camarades de prépa et de l'ENS, davantage issus de milieux fortement dotés en capital culturel.

Source : F. Eloi et al., « La fiction comme cadre de socialisation. Regarder « Plus belle la vie » en famille ou entre amis », *Politiques de Communication*, 2021

1. En quoi la pratique culturelle d'Hugo prend-elle un sens nouveau après son entrée à l'ENS ?
2. Comment parvient-il à concilier les normes culturelles de son nouveau milieu sans pour autant trahir ses héritages familiaux ?

## Conclusion – L'individualisme : une disparition de l'individu socialisé ?