

Introduction - Les « techniques du corps » : un corps forgé par les pratiques sociales et culturelles

a. Marcel Mauss : une première approche instrumentale du corps

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*, I, 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.

b. Trois questions introductives sur la socialisation

À partir de la réflexion de Mauss sur le corps comme « instrument », le texte propose d'élargir et de nuancer cette approche. D'abord, le corps ne peut être réduit à un simple outil extérieur à l'individu : il est indissociable de l'identité. Cela conduit à se demander si l'apprentissage social ne concerne pas seulement le corps, mais aussi les façons de penser, de sentir ou d'aimer.

Ensuite, si les individus sont façonnés par de multiples influences sociales, ils ne sont pas pour autant entièrement passifs. La construction de l'identité sociale repose sur une tension permanente entre contraintes sociales et liberté individuelle.

Enfin, même si les techniques du corps répondent à une logique d'efficacité, toutes les influences sociales ne relèvent pas uniquement de l'utilité. Certaines expériences produisent des ressemblances entre individus, tandis que d'autres contribuent à les différencier.

Problématique du chapitre :

« **Quels sont les instances – au sens de cadres sociaux – et les mécanismes qui participent, en se renforçant ou au contraire en exerçant des influences contradictoires, à la formation des individus mais aussi à leur transformation tout au long de la vie ?** ».

Pour analyser la socialisation, on distingue généralement deux temps : la **socialisation primaire*** (I), qui se déroule durant l'enfance, et la **socialisation secondaire*** (II), qui se poursuit tout au long de la vie. Cette distinction ne correspond pas à une coupure temporelle nette ni même chronologiquement établie, mais constitue un outil simplifié pour comprendre comment l'individu se forme puis se transforme. Enfin, nous verrons que ces modes de socialisation s'articulent et se combinent de façon complexe, se traduisant par **l'incorporation de dispositions multiples**, parfois cohérente mais parfois aussi contradictoires (III).

I. La socialisation primaire

Dans *Éducation et sociologie* (1922), **Émile Durkheim** fait de l'enfance l'âge privilégié de la socialisation à deux titres. Premièrement, parce que c'est pendant l'enfance que les individus doivent apprendre les différentes règles qui gouvernent l'organisation sociale, afin de pouvoir, à l'issue du processus, l'intégrer avec succès. Les actions de socialisation entreprises par les parents ou par les maîtres ont « pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et de la société publique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » Synonyme ici d'éducation, la socialisation est donc un **processus orienté et conscient** entrepris par les adultes dans l'objectif déterminé de créer des individus adaptés et utiles à la vie sociale.

La seconde raison **le caractère particulièrement influençable des enfants**. Durkheim les compare à une page blanche sur laquelle peuvent s'écrire des injonctions nouvelles sans qu'aucun apprentissage préalable n'y fasse obstacle. Cette description du processus de socialisation, si elle peut être sous certains aspects effrayante, permet de souligner un élément important de la construction des identités sociales : par bien des aspects, l'enfant n'a pas le choix des influences qui lui sont imposées et doit composer avec une contrainte extérieure qui, en grande partie, est exercée par celles ou ceux qui ont de l'autorité sur lui.

Dans cette partie, nous allons tenter de décrire la façon dont se déroule cette socialisation durant l'enfance, en examinant successivement différentes instances – on pourrait dire cadres – de socialisation : la famille (A), l'école (B), les « groupes de pairs » ou encore les médias (C).

A. La socialisation familiale

Dès la naissance, notre personnalité est investie par d'autres que nous, et en premier lieu nos parents. L'anthropologue **Marshall Sahlins** décrit ainsi la parenté comme une « **mutualité d'existence*** », supposant ainsi que les parents – au sens large – sont des « personnes qui s'appartiennent l'une l'autre, dont l'une est une partie de l'autre et réciproquement, qui sont coprésentes en chacun, dont les vies sont jointes et interdépendantes » (*What kinship is... and is not*, 2013). Cette mutualité est de plus « **asymétrique** », puisque les attentes placées par les parents dans leurs enfants sont constituées, formulées, opérantes antérieurement à celle des enfants.

Quelles sont les influences de ces attentes qui nous accordent un rôle social dès nos premiers jours de vie. Comment se déploient-elles au cours de notre enfance ?

D'une part, les parents s'emploient proprement à éduquer les enfants, c'est-à-dire à leur transmettre consciemment des normes et des valeurs propres à la société dans laquelle ils grandissent (1) et d'autres part ils participent, de façon moins consciente, au développement de dispositions durables qui vont, peu à peu, constituer leur identité sociale (2). Nous verrons enfin que les configurations familiales sont multiples (3).

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

L'inculcation des normes sociales au sein de la famille décrite par Durkheim est aussi présente dans les travaux de **Norbert Elias**. Dans *La Civilisation des mœurs* (1939), il décrit le passage d'une société dans laquelle l'autocontrôle et la répression des pulsions caractéristique du processus de civilisation était transmis par les personnes d'un rang social supérieur à celle d'un rang inférieur, à une société dans laquelle c'est la famille qui assure la transmission des normes et des valeurs. Ainsi, les contacts quotidiens et rapprochés des enfants avec leur parents servent-ils de support à la transmission d'une même grille de compréhension du monde.

Peter Berger, Thomas Luckman, *La Construction sociale de la réalité*, 1966

W. Lignier, J. Papis, *L'Enfance de l'ordre*, 2016

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

L'influence exercée par les parents sur leurs enfants les conduit inconsciemment à « endosser », on pourrait dire aussi à « incorporer », des **dispositions*** – c'est-à-dire une « manière d'être, un état habituel (en particulier du corps) (...), une propension, une inclination » (P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, 1972).

L'incorporation des dispositions de classe chez P. Bourdieu (1972)

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		
Ensemble	83	59	23	11	7
Sexe					
Fille	78	50	29	13	8
Garçon	87	69	18	8	5
Diplôme le plus élevé des parents					
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
Revenu mensuel des parents					
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
Pratique sportive du père					
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
Pratique sportive de la mère					
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
Niveau d'acquis en cinquième par décile					
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 : MENJS-Depp – Injep, enquête sur les activités des jeunes en dehors du collège, panel d'élèves recruté en 2011.

Source : « France, Portrait social », INSEE Références, 2020

- 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.

Pour illustrer la prégnance de ces dispositions, on peut aussi prendre l'exemple des différences de genre concernant les tâches domestiques.

Martine Court et al., « Qui débarrasse la table ? » *Actes de la recherche en sciences sociales*,
Socialisation primaire et dispositions de **genre***

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

Le rôle des parents n'est pas uniforme et homogène. Au sein d'un même milieu social, voire-même au sein d'une fratrie, les individus peuvent donc être socialisés de façon différente.

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

La famille peut être élargie à toute la parenté avec qui l'enfant est régulièrement en contact. Ainsi, **Martine Court** et **Gaële Henri-Panabière** (2012) détaillent les différentes façons dont les fratries interviennent dans la formation des pratiques culturelles, des aptitudes mais aussi des goûts de leurs frères et sœurs.

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

Ce document reprend les résultats d'une enquête qu'elles ont menée auprès de 18 familles, de milieux différents, comportant au moins un enfant de 10 à 11 ans et un autre âgé d'au minimum 7 ans.

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 Yannis (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 Yannick (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.

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

1. Quelles sont les différents modes de transmission identifiés par Martine Court et Gaële Henri-Panabière ici ?
2. En quoi ces modes de transmissions participent-ils à la constitution de dispositions durables auprès des enfants ?

b. Diversité des formes familiales, diversités de contextes de socialisation

Il est difficile de s'interroger sur le rôle de la famille dans la socialisation sans mentionner la grande diversité des formes familiales et donc des cadres de vie des enfants.

Document 4 – Évolution de la composition des familles entre 2011 et 2020 (INSEE)

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
Ensemble	100,0	100,0	7 979	100,0	100,0	14 111

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.

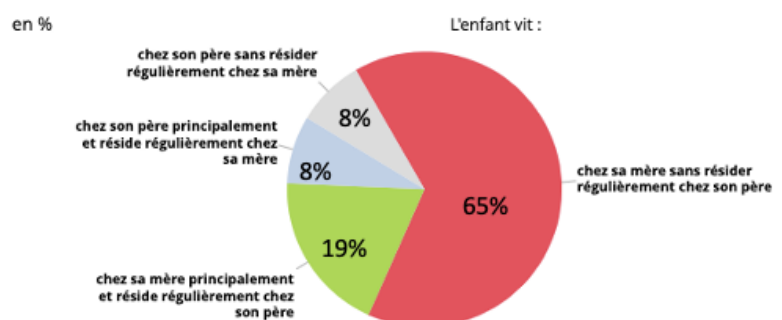
Pour aller plus loin : Faut-il considérer que le modèle de la famille comme instance de socialisation est « en déclin » ?

Pour F. De Singly, ce serait une conclusion un peu hâtive. Dans un ouvrage précédent, *Libres ensemble* (2016), il montre au contraire que la famille reste une institution importante dans la construction sociale des individus, mais qu'elle laisse désormais plus de place à l'autonomie et à la liberté individuelle. L'importance accordée à la chambre de l'enfant, comme espace de repli dans la maison en témoigne. Pour De Singly, elle permet à l'enfant de se construire un « petit monde », qui concilie à la fois la réponse aux attentes parentales, et le développement d'un univers singulier, personnel, « seulement à soi ». Là encore, la diversité des configurations familiales implique que les enfants adaptent leur rapport à cet espace protégé. Les enfants qui doivent partager leur chambre sont davantage confrontés à l'influence de leur frère ou de leur sœur, avec qui ils doivent apprendre à coconstruire un espace commun.

De même, les enfants dont les parents sont séparés peuvent être confrontés à une situation d'une dualité de leurs espaces de résidence, qui les oblige à réinventer leur rapport au foyer pour retrouver l'unité nécessaire à la construction de leur identité sociale.

De Singly remarque ainsi l'importance donnée par les parents séparés à la régularité des rythmes de déplacement d'un foyer à l'autre et aux « rituels unificateurs », par exemple lors de l'arrivée dans le foyer de l'un des parents, pour reconstituer une forme de stabilité. Il note aussi les efforts d'unité pédagogique souvent mis en scène par les parents. Au-delà de cette attention portée par les parents séparés au développement de leurs enfants, De Singly remarque que les couples séparés donnent à voir à l'enfant une plus grande complexité dans le rôle tenu par ses parents : il peut distinguer le « rôle de mère seule » ou de « père seul », c'est-à-dire la façon d'être seul de son parent, du « rôle de parent », qui suppose la participation à une équipe. Cette « mobilité identitaire » est redoublée lorsqu'elle touche aussi les enfants de familles recomposées, qui sont à la fois « enfant de » et « beau fils » ou « belle fille de ». Elle fait donc aussi partie de la socialisation des enfants contribuant à la fabrication d'individus singuliers.

Figure 2 - Résidence des enfants vivant principalement avec un seul de leurs parents



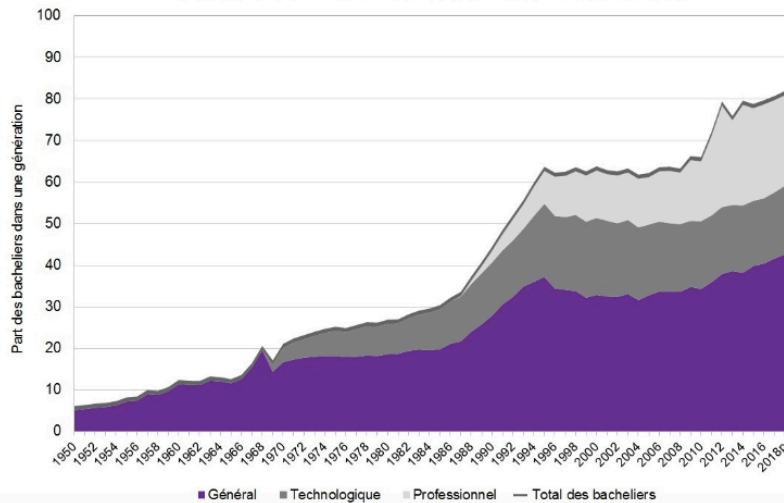
Champ : France métropolitaine, enfants mineurs vivant principalement en famille avec un seul de leurs parents.

Source : Insee, enquête Famille et logements 2011.

B. La socialisation scolaire

La place à part de l'école dans le processus de la socialisation s'explique par son importance dans l'expérience de l'enfance, à la fois du fait de l'importance du temps de vie passé à l'école – d'après l'INSEE (2018) l'espérance de durée de scolarité d'un enfant né en 2013-2014 est de 18 années – mais aussi de son caractère généralisé pour l'ensemble de la population.

Quelques repères sur la « massification scolaire »



En 1941, pendant le régime de Vichy, la réforme Carcopino supprime la distinction entre « enseignement primaire supérieur », qui dispensait un enseignement moderne sans grec et latin, et l'enseignement secondaire, dont l'enseignement classique était réservé aux enfants de notables destinés au baccalauréat. Initialement pensée pour verrouiller l'accès à l'enseignement secondaire, condition l'entrée en 6^{ème} à un examen spécial (le diplôme d'études primaires préparatoires, le DEPP) et mettant fin à la gratuité à partir de la troisième, cette réforme aura l'effet inverse. Elle permettra à tous les enfants, même de milieu modeste, obtenant le DEPP d'entrer dans le secondaire, ouvrant la voie à l'unification et à la massification de l'enseignement secondaire.

En 1959, la réforme Berthoin porte l'obligation de scolarité à 16 ans et crée des « collèges d'enseignement général », à côté des établissements du secondaire, conduisant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). En 1975, la réforme Haby institue le « collège unique », c'est-à-dire un cycle d'enseignement secondaire commun à tous les élèves, entérinant la différence entre le collège et le lycée. L'accès au baccalauréat double ainsi entre 1950 et 1960, passant de 5% à 10%, avant de se stabiliser une première fois.

À partir de 1969, la création du baccalauréat technologique provoquera une nouvelle augmentation de la part des jeunes bacheliers à 35% - 20% pour les bacheliers généraux - à la fin des années 1980.

En 1985, la création du baccalauréat professionnel va accompagner la « seconde explosion scolaire », au cours de laquelle le pourcentage de bacheliers double à nouveau, passant de près de 30% en 1980 à plus de 60% en 2000 et près de 80% en 2017.

Le rôle de l'école dans la fabrique sociale des individus a donné lieu à de nombreux travaux, auxquels on pourrait consacrer de nombreuses heures de cours. Nous explorerons ici trois grandes pistes de réflexion, en commençant par nous intéresser à ce qui fait la spécificité du cadre scolaire dans le processus de socialisation (1) avant de nous intéresser à la question des liens étroits entre contenus des enseignements et organisation sociale (2) puis d'interroger l'articulation entre l'institution scolaire et le cadre familial (3).

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

Muriel Darmon (*La socialisation*, 2016) considère que l'école contribue à former, ou à « fabriquer » un type d'individu particulier à la fois du fait des interactions entre enseignants et élèves, mais aussi par des apprentissages plus diffus, comme la maîtrise des instruments scolaires (feuille, stylo, classeur, cartable...).

Elle distingue ainsi deux grands types d'apprentissages caractéristiques de la socialisation scolaire. D'abord, l'école permet d'apprendre des **contenus et des compétences**, explicitement présentés comme des savoirs explicites à acquérir. Par ailleurs, les élèves doivent intégrer **un certain rapport au temps**, séparant le temps de la classe, celui de la récréation et les temps intermédiaires ainsi qu'un **rapport à l'espace** et à la façon de le partager, là encore dans la salle de classe, qui est un espace à part, et dans la cour de récréation, doté de ses propres règles et usages. Cet apprentissage implicite concerne aussi l'usage du corps : la façon de se tenir en classe, de montrer sa bonne volonté mais aussi de distinguer les différents registres de langage.

De ce point de vue, la socialisation scolaire semble avoir évolué au cours du siècle dernier, d'un modèle centré sur l'encadrement d'enfants disciplinés et obéissants, à la valorisation de l'autonomie et de la singularité individuelle.

a. *Des enfants sous emprise de l'institution scolaire*

Le sociologue **Guy Vincent** (*L'École primaire française*, 1980), le mode scolaire de la socialisation a progressivement pris la place d'une socialisation « par apprentissage » qui prévalait dans les sociétés européennes jusqu'au XVI^{ème} siècle. Ce dernier reposait sur une formation par imitation, appuyée sur le mélange des âges et sans distinguer la pratique, notamment professionnelle, de la façon de l'enseigner.

Guy Vincent, *L'École primaire française*, 1980

D'une socialisation par apprentissage professionnel à une socialisation scolaire (XVII^{ème}-XX^{ème})

b. *L'évolution de la norme scolaire : de la conformité à l'autonomie.*

Dans *L'Esprit sociologique* (2007), **Bernard Lahire** décrit une **évolution de la norme scolaire**, caractérisée par une valorisation de plus en plus importante de « l'autonomie » des élèves. Depuis la fin des années 1980, les dispositifs pédagogiques privilégient la capacité à « devenir son propre « maître », à prendre des initiatives, à « être actif » et à savoir « faire un exercice seul ». En cela, le système scolaire actuel pousse les élèves à intérioriser le regard et le jugement scolaire jusqu'à en faire leur propre mode de représentation du monde.

« *Parce qu'il est actif, l'élève ne peut plus être l'élève paralysé sur sa chaise, silencieux et discipliné d'autrefois. (...) L'élève doit être (...) capable de construire ses savoirs et d'être un citoyen responsable : un savant doublé d'un politique.* »

Cette socialisation particulière, qui commande d'obéir à des règles impersonnelles – hors de la seule obéissance aux maîtres – suppose de plus un nouveau rapport entre contrainte et plaisir, valorisant davantage la capacité à trouver du plaisir dans l'apprentissage plutôt qu'à obéir mécaniquement aux injonctions des enseignants.

On trouve une forme idéal-typique de ce que produit l'institution scolaire sur la socialisation des élèves dans l'ouvrage que M. Darmon a consacré en 2015 aux élèves de classes préparatoires.

M. Darmon, *Classes préparatoires : La Fabrique d'une jeunesse dominante*, 2015

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

a. *École, creuset du « sentiment national »*

Déjà dans *Éducation et sociologie* (1922), E. Durkheim fait de l'école une institution indispensable à la cohésion sociale, devant assurer « une suffisante communauté d'idées et de sentiment sans laquelle toute société est impossible ». Cette dimension morale accordée à l'école, devenant une « fabrique de la citoyenneté » est caractéristique du contexte historique et politique de la Troisième République.

Dans *La Création des identités nationales* (1999), l'historienne **Anne-Marie Thiesse** rappelle ainsi que l'enjeu politique dans la France du tournant du XX^{ème} est de faire adhérer les masses à la « nation », et donc de former un lien national qui dépasse les particularismes locaux. Dans cette perspective, l'école diffuse des éléments de la culture nationale pour en faire une évidence partagée. L'historienne parle d'une « naturalisation » d'un sentiment national, c'est-à-dire d'une intériorisation d'un sentiment d'identité commune et définie par le cadre de la nation et non plus par les particularismes locaux. C'est en enseignant une langue commune, remplaçant les patois régionaux, mais aussi une histoire et une géographie, rendue d'autant plus évidente qu'elle se fonde sur des ancêtres et des événements communs, et par des frontières naturelles. Les enfants scolarisés apprennent ainsi « comment être et penser nationalement ».

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

Un courant de recherche, né en Grande-Bretagne, connu sous le nom de « sociologie du curriculum » et associé aux travaux de **Michael F. D. Young** (*Knowledge and Control*, 1971) insiste lui aussi sur la dimension politique des programmes scolaires : comment les savoirs dignes d'être enseignés sont sélectionnés, ou au contraire mis de côté, et, surtout, quelle représentation du monde ils véhiculent. Pour Young, les programmes scolaires sont toujours un enjeu de lutte entre une pluralité d'acteurs (fonctionnaires, syndicats, associations d'enseignants, inspecteurs généraux, membres de l'administration, gouvernements...), qui tentent d'imposer leur propre définition des savoirs légitimes et des publics auxquels ils sont destinés. Ainsi, dans les sociétés capitalistes modernes, c'est la classe dominante qui impose ses propres principes de hiérarchisation et de classement au sein des programmes scolaires.

En France, on retrouve cette idée d'une école comme simple produit de la domination économique et sociale d'une classe sur les autres dans l'ouvrage *L'École capitaliste en France* (1971) de **Christian Baudelot** et **Roger Establet**. Les deux sociologues s'opposent à l'idée que l'école contribuerait à une homogénéisation de la société par un enseignement commun. Au contraire, ils montrent que les flux d'élèves qui se dirigent vers les enseignements professionnels ou vers les enseignements plus prestigieux, sont en très grande partie liés à leur milieu d'origine. Plutôt que d'égaler les conditions d'existence, l'école ne ferait ainsi que préparer chacun à son futur rôle dans l'organisation économique : aux enfants d'ouvrier les apprentissages professionnels d'exécution, aux enfants de la bourgeoisie, le prestige des filières préparant aux études supérieures.

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.*

À cette réflexion sur les liens entre organisation sociale et organisation scolaire, d'autres sociologues ont ajoutée l'idée d'un « curriculum caché », c'est-à-dire d'une différence de traitement plus inconsciente et implicite des élèves.

Basile Bernstein, *Langage et classes sociales*, 1975

Influencés à la fois par E. Durkheim, par l'importance qu'ils accordent aux structures sociales, et par M. Weber, par l'attention portée à la question des goûts, des valeurs et du sens que les individus accordent à leurs actions, ils montrent que l'école un **espace de « violence symbolique »**. Ainsi, pour eux, c'est « l'héritage culturel » qui conditionne la réussite scolaire et ce sous plusieurs aspects.

D'abord, les enfants sont confrontés à une **inégalité maîtrise des outils intellectuels** manipulés à l'école. Ceux qui ont manipulé ces objets omniprésents dans le cadre scolaire en famille (les livres mais aussi les stylos, les cahiers ou encore les codes du langage...) ont pu développer des dispositions dont les autres sont privés. En plus de ces inégalités d'ordre purement cognitif, Bourdieu et Passeron soulignent que c'est toute une vision du monde, favorable ou défavorable à la réussite scolaire, dont les enfants héritent, au travers de leur **« habitus »**. Pour les auteurs, « la structure des chances d'ascension par l'école conditionne les dispositions à l'égard de l'école ».

Autrement dit, les enfants à qui l'on a présenté, consciemment ou non, l'école comme un vecteur de réussite, voire de plaisir, développeront une envie bien plus importante de s'adapter aux exigences du système scolaire. À l'inverse, les élèves à qui rien n'indique que l'école sera une voie vers la réussite – soit qu'ils ne disposent pas d'exemples, soit que les messages que leur renvoie le système scolaire les y incite – adopteront des comportements qui rendront d'autant plus probable leur échec. Pour Bourdieu et Passeron, cette adaptation ou non aux règles scolaires n'est pas le fruit d'une décision consciente – comme chez Boudon – mais elle relève « d'un sens pratique » : une façon de faire advenir ce qui est probable, **« de refuser le refusé et de vouloir l'inévitable »**. Cette dimension de l'habitus, qui pousse chacun à se conformer inconsciemment à la façon dont il est perçu par l'institution, est un déterminant très important de la reproduction sociale qui pousse les dominés **« à adhérer au principe même de leur domination »**.

Plutôt que de rebattre les cartes et d'atténuer les différences de socialisation familiale, l'école agit donc comme un espace de renforcement, de légitimation des inégalités culturelles. Bourdieu et Passeron parle d'une « conspiration du silence », pour souligner que tout est fait pour l'école présente ce fonctionnement comme neutre et légitime, c'est-à-dire uniquement fondé sur des différences de compétences et de mérite des élèves.

Document 7 : 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 M^{me} 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 8 : Une « réussite improbable »

Il y a, dans le cas de Salima, toutes les raisons objectives de penser à un échec probable. En effet, son père, ouvrier électricien non qualifié, et sa mère, femme de ménage à temps partiel, ne sont pas allés à l'école. Sa mère est analphabète et son père lit un peu le français mais ne l'écrit quasiment pas. Et pourtant, Salima n'a jamais redoublé, est en « réussite » en CE2 et a maintenu ses bonnes performances tout au long de l'année. Là encore, c'est la combinaison des caractéristiques de la configuration familiale qui nous permet de comprendre sa « réussite » scolaire.

S'agissant de la scolarité, il faut noter que M. T. ne parvient pas à nous donner les classes de ses enfants (« Ils vont l'dire peut être tout à l'heure quand ils vont v'nir »). Cela ne signifie pas, toutefois, qu'il s'en désintéresse. Bien au contraire, l'école apparaît comme une chose très importante à ses yeux : « C'est très important, surtout en c'moment ». Il pense, d'une part, qu'on a de moins en moins besoin de manœuvres (« J'pense plus tard c'est la technique qui va marcher ») et que l'école devient de plus en plus nécessaire et, d'autre part, que « c'est important d'apprendre ». (...)

M. T. s'avère un père très actif dans l'ordre du « savoir », surtout pour ses enfants. C'est plutôt à lui qu'ils s'adressent lorsqu'ils parlent de l'école car sa femme ne comprend pas toujours ce qu'ils disent : « Avec leur mère peut-être ils parlent pas beaucoup d'l'école, mais avec moi si. Parce que leur mère, il leur dit des trucs et elle comprend pas ». S'il ne connaît pas la classe de Salima, il connaît exactement ses points forts et ses points faibles. Il dit qu'elle a des problèmes en lecture silencieuse et n'est pas toujours soigneuse dans son écriture : « En lecture silencieuse là ben, elle répond n'importe quoi. Elle fait beaucoup de grabouillis partout. À chaque fois je lui dis « Écris bien, écris doucement ». Mais il écrit n'importe quoi. Il est pas lisible si vous voulez. C'est gros, p'tit, tordu, elle barre beaucoup vous voyez. Alors je lui dit « Faut faire mieux ». Mais y a pas moyen. (...)

Tous les soirs, M. T. dit à ses enfants de faire leurs devoirs et regarde régulièrement leurs notes. Il les aide dans la mesure de ses possibilités, c'est-à-dire plus en calcul qu'en lecture (...). Un oncle de Salima, qui vit temporairement chez eux, l'aide lorsqu'elle a des questions de lecture. Salima et son frère aîné peuvent aussi s'entraider pour la récitation des leçons. (...) Lorsque Salima est en vacances d'été, son père veille aussi à lui acheter, comme à ses deux autres enfants, un cahier d'exercice.

De plus, s'il n'écrit pas lui-même, il oblige ses enfants à faire des choses que lui ne fait pas (n'a pas pu faire) en matière de pratiques d'écriture. Il leur demande, par exemple, de tenir un agenda à la fois pour prévoir et se rappeler ce qu'ils ont fait : « Je force les gamins à écrire les trucs importants sur son calendrier mais pas moi. (...) C'est bien pour eux j'trouve. Comme ça, ils savent que, j'sais pas, à telle date, il faut aller à tel endroit, ou telle date, il va faire ça. ». (...) Il les incite aussi à tenir un journal de vacances pour raconter ce qu'ils font (...).

De manière générale, le père semble exercer une autorité basée non sur la violence physique, mais sur l'intériorisation par les enfants de la légitimité de sa parole. Ainsi, il ne frappe pas ses enfants lorsqu'ils lui ramènent de mauvais résultats scolaires et les « engueule » modérément, avec le souci de ne pas les braquer contre lui ou de ne pas empirer la situation (...). Nous avons vu que M. T. vérifie les devoirs le soir mais que, lorsqu'il ne le fait pas, il montre sa confiance à ses enfants.

Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, 1995

1. Pourquoi B. Lahire parle-t-il ici de « réussite improbable » ?
2. Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer ces parcours scolaires ?

C. Les autres instances de socialisation primaire

1. Le rôle des groupes de pairs

La généralisation de la scolarisation des enfants à partir de 3 ans a pour corollaire la constitution de collectifs d'enfants partageant quotidiennement des activités et interagissant en permanence les uns avec les autres. À la « socialisation verticale » déterminée par des autorités supérieures (les parents, l'école) s'ajouterait alors une « socialisation horizontale » entre individus de même statut (les « pairs » mais on peut penser aussi, comme nous l'avons déjà vu, à la fratrie). Quels sont les effets de ces relations « entre pairs » sur la socialisation ?

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

Les travaux s'intéressant aux relations enfantines semblent montrer que la nature des liens qui s'établissent entre pairs évolue avec l'âge, passant d'une forme de recyclage des normes et des représentation familiales à une plus grande autonomisation à partir de l'adolescence.

J. Pagis, W. Llignier, L'Enfance de l'ordre, 2017

Document 9 : 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 ¹		Rencontres ou contacts ¹	
	Famille ²	Entourage	Famille ²	Entourage	Famille ²	Entourage
Ensemble en 2011	49	49	64	53	72	60
Ensemble en 2015	48	49	68	57	75	63
Sexe						
Femmes	51	47	75	58	80	64
Hommes	45	51	61	55	69	62
Âge						
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.

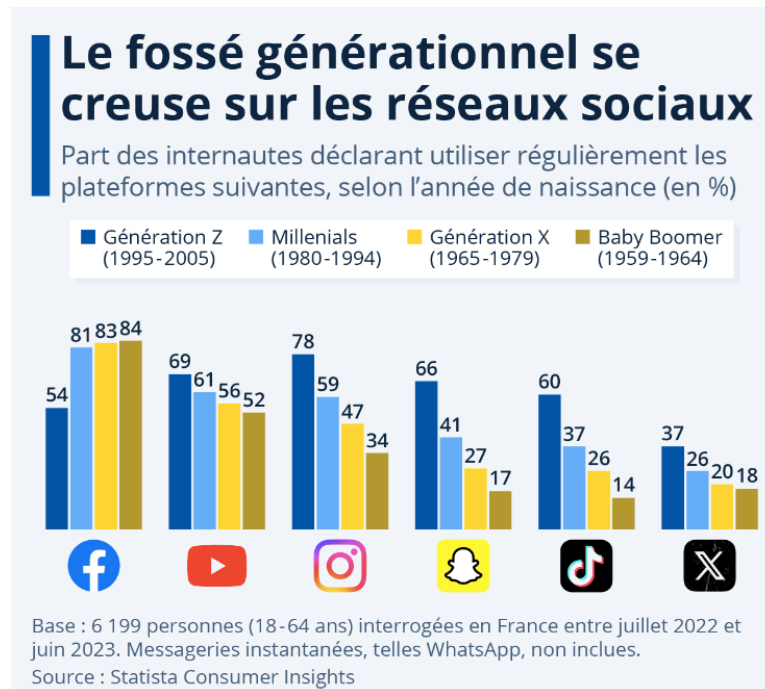
La jeunesse, et plus encore l'enfance, serait donc l'âge des sociabilités amicales. Le sociologue O. Galland (*Sociologie de la jeunesse*, 2009) note ainsi qu'à partir de 12-13 ans – souvent après l'entrée au collège – les préadolescents disposent d'une plus grande liberté dans la façon d'organiser leur temps, mais aussi de nouer leurs relations amicales. D'après lui, ces dernières constituent l'une des expériences centrales de la vie adolescente, en particulier en ce qui concerne la façon de définir son identité. Alors qu'au cours du siècle précédent, c'était le choix des activités qui primait dans l'organisation du temps des adolescents, c'est aujourd'hui davantage le choix des personnes avec qui les réaliser qui importe. O. Galland parle d'un « être ensemble » plus important que le « faire ensemble ». En s'appuyant sur une enquête consacrée aux pratiques culturelles des jeunes réalisée par L'Observatoire du changement en 2002, il montre qu'une partie importante des jeunes de l'échantillon font des « sorties » entre amis la base de leur vie sociale. L'une des jeunes filles interrogées explique ainsi qu'elle s'adapte aux choix de ses amis, privilégiant ceux « avec qui elle a les mêmes délires », peut importante l'activité retenue. L'amitié et les relations entre pairs semblent ainsi devenir des valeurs centrales de l'adolescence et acquièrent une influence marquant sur leur façon de voir le monde. Pour le sociologue, « c'est d'abord à l'épreuve de ces relations que se définissent le juste et le vrai ». Autrement dit, les normes et les valeurs se construisent au gré des interactions au sein du groupe de pairs, et non plus uniquement au sein de la famille.

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

Les relations amicales sont donc des instances de socialisation particulièrement importante à la fin de l'enfance et durant tout le temps de la jeunesse – c'est-à-dire de l'entrée dans une forme d'autonomie vis-à-vis de la famille jusqu'au moment de l'insertion professionnelle. C'est sous le regard de ces « autrui significatifs » (P. Berger, T. Luckman, 1966) que les individus intériorisent de nouveaux comportements et apprennent de nouvelles façons d'interagir. Parmi elles, il semble que l'entrée dans la vie amoureuse soit particulièrement organisée et prescrite par des normes établies au sein des groupes de pairs.

Isabelle Clair, *Les Choses sérieuses*, 2023

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



L'utilisation croissante des réseaux sociaux a pour effet d'introduire une « médiatisation » dans la construction des liens, notamment amicaux. On peut se demander quels sont les effets de ces technologies relationnelles sur la façon dont se construisent les normes d'interaction entre individus.

Isabelle Compiègne, « La sociabilité numérique : un lien social renouvelé », *L'Individu contemporain*, 2014

Pour la psycho-sociologue Isabelle Compiègne on peut identifier plusieurs façons dont les réseaux sociaux influencent les sociabilités. D'abord, la visibilité et la publicité des relations numérique tend à généraliser l'idée d'une sociabilité qui s'expose. Elle participe alors d'une forme d'association entre nombre des relations sociales et prestige. Autrement dit, afficher un réseau social dense, publier des photos très commentées ou être suivi sur ses réseaux devient un élément constitutif du statut social des utilisateurs.

Cette spécificité des espaces numérique conduit à repenser le rapport entre construction de l'individualité d'une part et normes collectives d'autres part. Ainsi, les réseaux sociaux offrent à chacun la possibilité d'un espace de construction individuelle presque sans limite : les utilisateurs peuvent disposer d'instruments d'une « expression de soi » qu'ils peuvent ensuite soumettre au regard des autres. Mais d'un autre côté, ces « communautés » numériques, sont davantage constituées de « liens faibles » et contribuent à uniformiser les normes auxquelles se réfèrent les individus. C'est donc un jeu complexe entre affirmation de l'individu et pression collective qui s'engage avec les réseaux sociaux.

Compiègne ajoute que l'utilisation des réseaux de communication modifie aussi le rapport au temps des adolescents. La gestion des relations sociales devient continue, et ne s'arrête plus aux interactions de face à face. Cette « présence connectée » impose une articulation entre l'entretien du réseau à distance et dans les rapports directs.

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 raccroche [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.* »

Laurence Corroy, Sophie Jehel, « Dans les flammes de Snapchat : le travail émotionnel des adolescents », *Revue française des sciences de communication et d'information*, 2023

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

CONCLUSION DU I. - LA SOCIALISATION PRIMAIRE : UNE FABRIQUE D'INDIVIDUS SINGULIERS OU DE SEMBLABLES ?

Dans *La Construction sociale de la réalité* (1966), P. Berger et T. Luckman rappellent que, si « la société est à la fois une production humaine et une réalité objective », l'homme est tout entier une « production sociale ». Nous avons montré dans cette première partie à quel point les groupes, individus et institutions qui entourent les enfants exercent une influence sur leur façon d'être au monde, et ce dès leurs premiers jours de vie. À peine nés, sommes-nous déjà les enfants de quelqu'un, les petits enfants d'un autre et des dizaines de personnes projettent en nous des attentes avec lesquelles il faudra composer, positivement ou négativement. Que cela soit par effet d'imitation, d'imprégnation ou par un processus d'interactions réciproques, aucun de nos comportements, nos goûts, nos envies ou nos projections ne naît d'une page blanche. Le sociologue B. Lahire compare ce processus aux marques que laissent les différents plis sur une feuille de papier (*Dans les plus singuliers du social*, 2013)

Pour tenter d'analyser cette pluralité d'influence, nous avons choisi de distinguer celles qui étaient exercées par la famille, par l'école et celles des groupes de pairs. Si ces cadres de socialisation sont très différents, il nous a semblé qu'une même tension apparaissait à chaque fois : la transmission des normes et des valeurs caractéristiques de la socialisation primaire contribue-t-elle à créer des individus identiques, comme tous forgés dans le même moule, ou participe-t-elle à fabriquer des êtres singuliers ? Sommes-nous davantage les supports de la reproduction des façons d'être et de pensée qui nous précèdent et qui sont véhiculées par nos parents, nos enseignants, nos relations ou acquérons-nous des dispositions qui nous permettent de choisir, si ce n'est notre personnalité, du moins nos influences ?

Rien ne permet ici de répondre définitivement à cette question. La famille est à la fois un cadre de transmission d'usages sociaux et de représentations que nous avons en commun, mais offre en même temps des espaces d'autonomisation des individus, d'autant plus importants que les configurations familiales sont multiples. L'école contribue à produire un ordre social et des logiques de classement bien déterminées, mais donne aussi la possibilité d'intégrer des dispositions synonymes d'une plus grande liberté et, parfois, de mobilité sociale. Les groupes de pairs nous permettent de nous autonomiser et de construire nos propres représentations du monde, mais ces normes sont finalement partagées de façon si universelle que nous pouvons douter de leur caractère véritablement singulier.

II. La socialisation secondaire

L'influence exercée par la société sur nos identités sociales ne s'arrête pas aux portes de l'enfance : le temps des études, la vie professionnelle, la vie de couple ou encore les expériences politiques constituent autant d'expériences qui peuvent, elles aussi, marquer durablement les individus de leur empreinte.

Nous verrons dans cette partie en quoi les expériences professionnelles sont au cœur de la socialisation secondaire (A). Nous étudierons ensuite la façon dont la socialisation familiale peut s'inverser, contribuant à modifier les dispositions des adultes du foyer (B). Enfin, nous réfléchirons à la façon dont s'articulent les différentes dispositions acquises lors de la socialisation primaire et secondaire (C).

A. La socialisation professionnelle : apprentissage d'un métier, exercice d'une profession, déroulement d'une carrière, expérience du chômage.

Dans son ouvrage de synthèse sur la socialisation, M. Darmon (2006) identifie l'étude de la socialisation secondaire à la question suivante : comment et dans quelle mesure la formation professionnelle et le monde du travail construisent-ils l'individu ? Autrement dit, il y aurait une correspondance importante entre socialisation à l'âge adulte et identité professionnelle. Dans nos « sociétés salariales » (R. Castel, 1995), l'activité professionnelle prend en effet une place si importante qu'elle exerce une multiplicité d'influences sur les individus. Sous l'angle du « **métier** », c'est-à-dire des tâches concrètes effectuées au quotidien, elle participe à l'incorporation de compétences, de savoir-faire et de nouvelles dispositions individuelles. En considérant les « **professions** », c'est-à-dire des activités organisées (notamment par des règles internes) et socialement reconnues, travailler c'est aussi acquérir un statut social qui déborde, de loin, le seul cadre de l'exercice professionnel. Au sein d'une même profession, nous pourrions enfin nous interroger sur le rôle des « **carrières** », c'est-à-dire du déroulement des trajectoires professionnels, qui peuvent modifier la façon dont l'individu est perçu et se perçoit. Enfin, nous réfléchirons au statut d'**emploi**, qui, lui aussi donne lieu à une redéfinition des individus.

1. Devenir médecin : une controverse entre fonctionnalistes et interactionnistes.

L'analyse de la socialisation des futurs médecins est devenue un classique des travaux sur la socialisation secondaire. Cette dernière constitue en effet « double idéal type » des socialisations secondaires : d'abord comme exemple d'une identité professionnelle très forte, mais aussi comme exemple d'un apprentissage d'un nouveau rôle social au cours de la formation des étudiants en médecine.

Au cours des années 1950, deux grandes figures de la discipline, R. K. Merton (Columbia) et E. Hughes (Chicago) proposent deux analyses différentes, et largement concurrentes, de la socialisation professionnelle des futurs médecins. Le premier y voit une illustration de la pertinence du cadre d'analyse fonctionnaliste, alors que le second en fait un terrain d'enquête particulièrement éclairant pour les interactionnistes.

a. Une « socialisation anticipatrice » au cours des études médicales.

R.K. Merton, The Student physician, 1957

b. La perspective interactionniste de l'école de Chicago.

E. Hughes, H. Becker, The Boys in White, 1961

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

La socialisation professionnelle ne dure pas seulement durant le temps des études. Elle peut se prolonger tout au long de la vie et modifier les rôles et l'identité des individus à chaque fois qu'un élément suffisamment important lié à son environnement de travail change.

La distinction « métier » et « carrière » chez E. Hughes

Dans *Le Regard sociologique* (1971), E. Hughes propose de distinguer la notion de « métier » de celle de « carrière ». Pour lui, tout métier est en effet associé à un ensemble de tâches centrales ou secondaires, qui sont plus ou moins valorisées et mises en avant par les travailleurs pour définir leur identité. Ainsi, un enseignant dira plus volontiers qu'il écrit des cours plutôt qu'il corrige des copies (« je n'ai jamais vu un professeur d'université dire qu'il était correcteur de copies » écrit-il). De la même façon, un métier peut être exercé dans des conditions différentes, qui changent radicalement le déroulement de la vie professionnelle (travailler à l'hôpital ou en libéral par exemple). Pour prendre en compte cette réalité de la vie professionnelle, Hughes définit une carrière comme « des changements dans la répartition du temps et de l'effort entre les diverses activités constitutives d'un métier ».

Pour les interactionnistes, les évolutions de carrière professionnelles ont une influence sur la socialisation professionnelle. Ainsi, un individu pourra chercher à « monter en grade » pour améliorer l'image qu'il a de lui-même, ou au contraire se retrouver « bloqué » par l'absence de perspectives de promotions que lui offre sa situation. Chaque étape de la carrière est ainsi caractérisée par des expériences différentes – le rôle social, le rapport aux autres, le statut dans et hors du travail – qui vont modifier profondément la façon dont les individus vont pouvoir construire leur identité sociale.

Les identités professionnelles dépendent ainsi non seulement du type de trajectoire suivie par les individus, mais aussi de l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans *l'Identité au travail* (1977), le sociologue R. Sainsaulieu analyse la manière dont la capacité de chaque travailleur à faire reconnaître sa contribution dans l'entreprise influence les identités professionnelles.

Document 12 : 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 » ?
2. Quelles objections apporte R. Sainsaulieu à cette représentation ?

3. Les effets du chômage et de la précarité sur la construction des identités sociales

Pour comprendre ce que fait le travail aux identités sociales, il faut ajouter une autre dimension à celles de profession et de carrière : celle qui oppose l'emploi, c'est-à-dire le statut social lié à une activité professionnelle déclarée et reconnue, et le non emploi, qu'il se traduise par de l'inactivité ou une recherche d'emploi.

a. L'expérience du chômage

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, Durkheim faisait de la participation à l'activité productive l'un des piliers de la solidarité organique (*De la division du travail social*, 1893) et donc de l'intégration sociale. De même, dans *Le lien social* (2009), S. Paugam fait des « liens organiques » l'une des dimensions les plus importantes de la vie sociale et affective des individus. Avoir un emploi, ce n'est pas seulement pouvoir subvenir à ses besoins essentiels, c'est aussi disposer d'un « statut social », c'est-à-dire d'une forme de reconnaissance de la part de la société. Quelles sont alors les effets que peut avoir l'absence d'emploi sur la construction des identités individuelles ?

P. Lazarsfeld et al., *Les Chômeurs de Marienthal*, 1933

b. La précarité comme « stigmaté » et le processus de « disqualification sociale »

Les travaux sur le lien entre activité économique et identités sociales ont connu une nouvelle actualité en France à la fin des années 1980. Alors que le taux de chômage, au sens du BIT, était en moyenne inférieur à 2% entre les années 1960 et 1970, il est passé à 3,5% des actifs en 1980 puis à près de 8% en 1990. Cette dégradation des conditions d'emploi a été vécue comme une crise du « compromis fordiste » de l'après-guerre et a fait naître une nouvelle figure sociale : celle du chômeur de longue durée. En 1993, le sociologue Serge Paugam publie une enquête importante, menée en 1987 à Saint-Brieux, pour tenter de décrire comment le « stigmaté » de l'inactivité et, surtout, de l'assistanat est à la fois intériorisé et mis à distance par les personnes précaires.

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 bénéficier 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 attendant 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 *marginiaux*. 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.

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 ?
2. Les personnes aidées sont-elles condamnées à subir une identité imposée par leur statut social ?

B. La socialisation secondaire dans la famille

Lorsqu'il tente de proposer une définition de la jeunesse, le sociologue O. Galland (2009) identifie deux étapes qui semblent caractériser le « modèle traditionnel » de l'entrée dans la vie d'adulte : le premier emploi stable et l'entrée dans une vie conjugale. Si ce modèle peut être remis en cause du fait de l'allongement de la durée des études, de l'étirement de la période d'insertion professionnelle et de la remise en cause des normes de la conjugalité, il nous rappelle que le travail n'est pas la seule instance qui structure la socialisation secondaire. Ainsi, « devenir conjoint » et, parfois, « devenir parent », c'est aussi endosser un nouveau rôle social qui nécessite un apprentissage et une modification des dispositions acquises lors de la socialisation secondaire.

1. La socialisation conjugale

Dans un article intitulé « Le mariage et la construction de la réalité » (1964), Peter Berger et Hans Kellner décrivent la mise en couple comme un moment de remise en cause des perceptions de chacun et de reconstruction d'un « **monde subjectif commun** ».

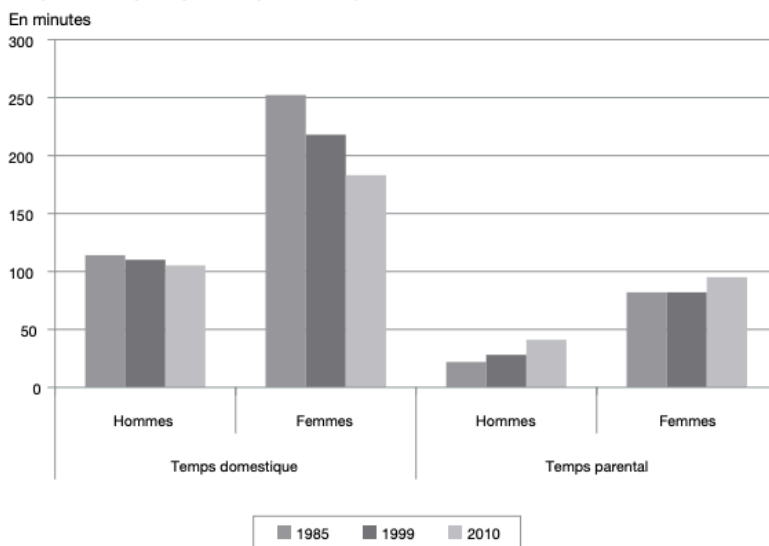
À travers leurs conversations quotidiennes, les deux membres du couple « mettent en ordre le monde », « valident » ou « invalident » des façons de voir et de définir des situations. Le mariage est alors défini par les auteurs comme un « acte dramatique dans lequel deux étrangers se rencontrent et se redéfinissent » : ce qui paraissait évident lorsque l'on était seul, doit être renégocié, rediscuté. Ce travail de redéfinition des individus à travers le couple concerne aussi les relations sociales. Ainsi, « le couple est poussé vers les groupes qui renforcent sa définition de lui-même et du monde, et il évite ceux qui l'affaiblissent. » De même, les membres du couple changent leurs « goût », leurs valeurs et les normes qui encadrent leur quotidien afin de créer un monde qui leur est désormais commun.

Cette représentation, en partie datée du couple – notamment du fait d'une identification entre mise en couple et mariage- a été discutée par d'autres sociologues, qui insistent sur la dimension moins harmonieuse et plus conflictuelle de cette redéfinition des identités.

J-C. Kaufmann, *La Trame conjugale*, 1992

Document 14

Temps domestique et parental quotidien moyen des hommes et des femmes



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

L'arrivée d'un enfant dans un foyer est aussi un moment de transformation importante des individus qui, par le fait même d'une naissance, deviennent « parents ». Cette transition biographique va impliquer un ensemble d'apprentissages et d'intériorisation de normes, très encadrées par un contrôle social intense. Dès le début d'une grossesse, les femmes sont encadrées par des normes médicales et voient se multiplier les interdits et les injonctions. Une fois l'enfant né, les prescriptions des institutions médicales, des proches, des médias spécialisés vont peu à peu pousser les femmes à adopter non seulement un comportement mais aussi une identité normée.

S. Gojard, *Le Métier de mère*, 2010

3. La transmission des enfants vers les parents : une socialisation « inversée » ou une « transmission à rebours »

Nous avons étudié la socialisation primaire entre parents et enfants comme un processus essentiellement vertical et descendant. Pour autant, des normes peuvent aussi se transmettre de façon ascendante, en partant de la pratique des enfants. On peut se souvenir ici des parents de Souyla (Tableaux de famille, 1998) qui comptent sur leurs filles pour réaliser leurs démarches institutionnelles. On rencontre aussi ce cas de figure dans des enquêtes portant sur des enfants de personnes immigrées, qui cherchent à adopter des comportements en rupture avec les normes traditionnelles de leurs parents mais cherchant tout de même à composer avec les valeurs dont ils héritent.

Document 15 : La pratique de l'islam, une différence de génération.

L'enfant est devenu le prescripteur des menus familiaux, donnant un avis favorable pour les plats qu'il aime et rejetant les aliments qui le dégoûtent. Ainsi, si la famille joue encore un rôle important dans le processus d'apprentissage alimentaire, les modèles de transmission sont néanmoins remis en question. Plus précisément, la socialisation inversée mise au jour par divers travaux s'observe dans les pratiques alimentaires des enfants. Un élément majeur va bouleverser les pratiques alimentaires de ces familles : l'arrêt systématique des repas pris en commun. Nasser, 38 ans, ouvrier, souligne le décalage entre sa génération et celle des ses frères cadets au sujet des repas :

Jamais je n'aurais pu refuser de manger avec mes parents, même encore aujourd'hui. Je pouvais faire ce que je voulais dehors, seul, mais à la maison, il y avait des codes. Quant à mes petits frères, il n'était plus question de respecter cette tradition tous les jours. En fait, c'est à partir du moment où ils ont appris l'arabe à la mosquée que l'halal a fait son entrée dans la maison. Qu'importe que vous soyez Berbères, papa, maman, moi, je vais vous apprendre la vraie religion !

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'héritage culinaire ne constitue pas un critère d'identification à l'islam ou à l'identification d'un groupe :

Parmi les descendant(e)s de migrants qui adhèrent aux formes de fidélisation islamique, indépendamment d'une adhésion savante ou non à l'islam, l'affiliation au « groupe » (les musulmans de France/les Arabes-Rebeux-Nord-Africains/nombre restreint de militants...) s'effectue par l'autonomisation de leurs propres décisions basées sur l'islam auprès des parents et par la distanciation du processus maternel de filiation.

Cette distanciation s'opère au profit d'une transmission entre pairs et non de parents à enfants. Manger halal consiste à affirmer son islamité et non son attachement à la culture alimentaire de ses ancêtres. Ce partage d'un croire religieux entre pairs autour d'une norme modifie les formes de sociabilités religieuses ainsi que les formes de sociabilités alimentaires. Le parallèle établi entre « religion des parents » et « folklore » met en évidence comment la religion des parents est perçue de façon négative et s'oppose à la religion savante à laquelle les descendants de migrants se revendiquent. Cette socialisation inversée à travers l'halal s'inscrit dans un nouveau rapport à la foi, à son contenu et à ses formes.

Cette socialisation inversée nourrit la certitude selon laquelle les parents auraient été victimes d'une fausse représentation de la religion contre laquelle les descendants de migrants tentent d'infléchir vers des pratiques jugées plus épurées. Najat, 19 ans, étudiante, s'efforce lors de ses séjours au Maroc d'infléchir certaines pratiques religieuses de sa mère, taxées de coutumes, ne relevant pas pour elle de l'islam :

Mes parents croient toujours au mauvais œil. On a beau leur dire que ce n'est pas l'islam, ils continuent d'y croire. Ma mère, chaque fois qu'elle se rend dans son village, elle va se recueillir devant le tombeau d'un saint. On l'empêche d'y aller, on lui explique que dans l'islam, c'est interdit, mais elle croit qu'en y allant, elle ira mieux, que c'est nécessaire. Heureusement qu'en France, il n'y a pas saint. C'est des croyances surnaturelles, comme celle de prier le dieu de la pluie pour qu'elle apparaisse. Ma mère, pour te dire, utilisait il y a encore quelques années une cuillère en bois pour verser de la sauce ou du beurre sur le couscous. Elle l'utilisait pour tous les jours, mais lors d'un mariage ou d'une naissance, ma mère prélevait une louche de beurre souvent rance qu'elle versait sur le couscous. En même temps, elle donnait des conseils à la femme qui venait d'accoucher. Pour nous, c'est des coutumes, mais ce n'est pas l'islam. Je n'ai pas besoin de manger de la soupe de semoule pour me définir musulmane. Mes parents ont gardé leurs coutumes surtout lors des repas. Ils continuent à croire à certaines choses et de manger des plats berbères, mais ils ont compris que ce qu'il faut respecter, c'est de manger halal. Ma mère ne le fait plus maintenant, elle a compris que c'est contraire à l'islam.

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 : une recomposition permanente des dispositions

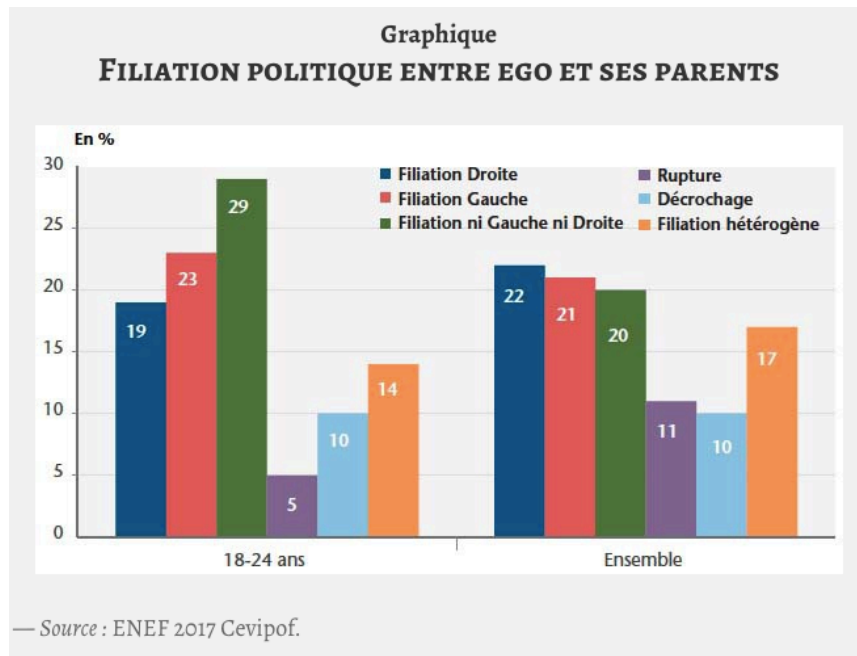
P. Berger et T. Luckman (1966) distingue la socialisation primaire, qui correspond à une première intériorisation du monde social « sur une page blanche » et la socialisation secondaire, qui concerne des individus « déjà socialisés ». Alors que l'enfant intègre le monde familial comme « le seul monde possible », l'adulte intériorise les normes du milieu dans lequel il évolue, et en particulier du milieu professionnel, comme « un monde parmi d'autres ». Les normes et les valeurs intériorisées durant la socialisation secondaire sont similaires à une deuxième langue vivante que l'on apprendrait en plus de sa langue maternelle : à la fois moins ancrées, mais qui peuvent devenir une seconde nature si nous les pratiquons intensément.

Dans cette partie, nous commencerons par voir en quoi la socialisation politique est le résultat d'une pluralité d'influences, articulant dispositions familiale et expériences socialisatrices ultérieures (1). Nous montrerons ensuite qu'il faut nuancer l'idée d'une socialisation primaire homogène, dès lors que les individus sont soumis dès l'enfance à une pluralité d'influence, qu'ils peuvent ensuite activer ou mettre en veille selon leurs expériences d'adultes (2). Enfin, nous étudierons les cas dans lesquelles les dispositions familiales entrent en conflit avec celles acquises à l'âge adulte, autour de l'exemple des « transfuges de classe » ou des identités de genre (3).

1. La socialisation politique : entre influence familiale et expériences socialisatrices

a. La famille : principal vecteur des dispositions et des valeurs politiques

Les comportements politiques sont traditionnellement considérés comme un exemple de l'influence de la socialisation primaire sur les normes et les valeurs adoptées à l'âge adulte. Pour la politiste Anne Muxel (« La politique dans la chaîne des générations », Revue de l'OFCE, 2018), la famille est ainsi une instance puissante de transmission des comportements politiques et on observe fréquemment une continuité importante entre parents et enfants en ce qui concerne opinions politiques.



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

L'engagement militant peut agir comme un vecteur de confirmation ou de remise en cause de la socialisation primaire et de construction de nouvelles identités sociales. Dans un article de 2009 (« Décloisonner la sociologie de l'engagement militant », *Sociologie du travail*, 2009), Frédéric Sawicki et Johanna Siméant définissent ainsi l'engagement politique comme « une participation durable à une action collective visant la défense et la promotion d'une cause ».

Olivier Filleule, Les « carrières militantes », in *Dictionnaire des mouvements sociaux*, 2009

2. Des identités plurielles

Pour le sociologue Bernard Lahire, les individus sont en effet capables de composer avec une pluralité d'influences, sans forcément les vivre comme contradictoires. Dans *L'Homme pluriel* (1998), il remet en cause l'idée inspirée de P. Bourdieu que chaque individu dispose d'un habitus unique, cohérent et stable dans le temps. La multiplicité des influences (familiales, scolaires, affinitaires, professionnelles) fait de chacun de nous des êtres pluriels, qui composent avec des dispositions parfois complémentaires et parfois contradictoires.

Selon les situations, ces dispositions peuvent alors être activées ou comme mises en veille, donnant lieu à des comportements différents, voir même qui peuvent sembler en décalage les uns avec les autres. Par exemple, un élève en difficultés scolaires peut être considéré comme peu investi dans son travail, mais faire preuve de responsabilité dans le contexte familial en aidant ses parents pour les tâches domestiques et administratives. À l'inverse, un élève qui a parfaitement intégré les normes scolaires et familiales, pourra faire preuve de sérieux en classe, de calme à la maison, mais avoir un comportement transgressif en présence de ses amis.

M. Mohammed, *C'était pas gagné ! De l'échec scolaire au CNRS : l'histoire d'une remontada*, 2026

En utilisant elle aussi la notion de carrière, la sociologue Sophie Denave (*Reconstruire sa vie professionnelle*, 2015) étudie les effets d'une rupture professionnelle sur la vie des individus. Elle montre ainsi que le fait de quitter son métier peut-être une façon de rejeter l'identité à laquelle il nous renvoyait et qui ne correspondait pas à nos dispositions. Certains changent alors de métier pour pouvoir « ne pas changer », c'est-à-dire pour retrouver la possibilité de développer des dispositions qui étaient bloquées par leur vie professionnelle, et d'autres, au contraire, voient dans la réorientation une façon de « constituer de nouvelles manières d'être », et de « mettre en veille » des dispositions préalablement acquises.

Elle donne l'exemple d'un ingénieur qui abandonne son métier pour devenir prêtre : « il a intériorisé au cours des cinq années de formation au séminaire puis au cours de sa pratique professionnelle les manières d'être, de faire et de penser propres aux membres du clergé ». Cette rupture l'amène ainsi à intérioriser des dispositions nouvelles comme « la valorisation de la pauvreté » ou « l'oubli de soi ». Cette réorientation engage alors une véritable « reconstruction personnelle » qui se traduit par la « mise en veille » d'anciennes habitudes.

3. Les parcours d'ascension sociale : « transfuges de classe » ou « transclasses » ?

Les parcours d'ascension sociale sont des objets d'étude privilégiés des sociologues qui s'intéressent au processus de socialisation, dès lors qu'ils permettent d'interroger l'évolution des dispositions lorsqu'un individu change de milieu social.

a. *Les « transfuges de classe » : socialisation conflictuelle et « violence symbolique »*

La notion de « transfuge de classe » désigne généralement un individu dont les parents appartiennent aux catégories populaires et qui accède à une position sociale supérieure à la leur arrivé à l'âge adulte. Devenu un incontournable de la littérature, sociologique ou non, cette figure permet de penser l'articulation entre socialisation primaire et secondaire lorsque les normes sociales sont, si ce n'est en conflit, du moins éloignées.

En France, les récits de transfuges de classe sont nombreux : Didier Eribon, Edouard Louis, Annie Ernaux ou encore, plus récemment, la sociologue Marie Rose Lagrave ont raconté dans des essais biographiques ou dans des romans ce qu'ils et elles ont vécu comme un passage de frontière entre deux mondes. À la manière des enfants d'immigrés qui ne se sentent ni appartenir au pays de leurs parents, ni à celui dans lequel ils grandissent – le sociologue Abdelmalek Sayad parle de « double absence », ces enfants de milieu populaire vivent cette mobilité ascendante comme une forme de « déracinement ».

Document 16 : 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 décrit 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 menaça 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'entraient 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. »

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. « La double appartenance » des transclasses : des dispositions hétérogènes mais pas forcément conflictuelles

Les récits de vie des transfuges de classe, qui considèrent leurs dispositions différentes sur le mode conflictuel, n'épuisent pas l'analyse des identités sociales dans les cas de mobilité ascendantes. On peut ainsi à la fois aimer la culture populaire et être diplômé de grande école, rejeter le modèle de parentalité hérité de sa famille mais reproduire des comportements religieux. De même, un même individu peut acquérir plusieurs façons d'être et de parler, lui donnant la capacité de s'adapter au contexte dans lequel il évolue. Lahire souligne par exemple que les transfuges de classe sont souvent capables de manier plusieurs registres de langage, qu'ils adoptent en fonction de la situation et de l'interlocuteur. Cette « pluralité dispositionnelle » est une ressource sociale qui leur permet de composer leur propre identité.

Document 17 : L'ENS et « Plus Belle La Vie »

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.

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 ?

Au cours de ce chapitre, nous avons montré à quel point « la société est en nous », comme l’écrit le sociologue W. Lignier en 2023. Depuis notre naissance et tout au long de notre vie, nous nous imprégnons des normes, des valeurs, des représentations, des jugements éthiques ou esthétiques qui, comme par couches successives, contribuent à former notre individualité. Mais loin d’une mécanique implacable et purement déterministe, qui ferait de chacun d’entre nous des récepteurs passifs et soumis à notre environnement, nous avons aussi constaté que le processus de socialisation était pluriel, incertain et parfois contradictoire. Comment savoir qui des parents, de la fratrie ou des pairs aura l’influence la plus déterminante ? Comment déterminer les conditions dans lesquelles une rencontre, une expérience, un évènement singulier peut contribuer à développer de nouvelles dispositions ? Et puisque les structures sociales évoluent, comment anticiper la façon dont les individus se transforment avec elles ?

Le champ de recherche ouvert par ces questions est encore immense. En particulier, l’affaiblissement des formes les plus traditionnelles des instances de socialisation – la famille nucléaire hétérosexuelle, l’école de la transmission verticale des savoirs et de la discipline - et l’émergence de nouvelles instances – les réseaux sociaux – pourrait laisser penser que les individus échappent de plus en plus à l’emprise de la société dans laquelle ils naissent. À l’individu socialisé du passé – certains pourraient aller jusqu’à dire civilisé – succéderait un individu autocentré libéré de toutes contraintes sociales et, par là, de plus en plus « asocial ». Dans son ouvrage célèbre intitulé *La Société du risque* (1986), le sociologue allemand Ulrich Beck prédit ainsi que la famille est déjà condamnée par la montée d’un individualisme de masse, préparant à une société d’ermite isolés et autonomes.

L’analyse attentive des travaux de recherche sur la socialisation nous conduit cependant à nuancer cette idée d’une perte d’emprise de la société sur les individus. En effet, nous avons vu avec F. De Singly (2010) à quel point l’évolution des normes familiales ne conduisait pas à un affaiblissement mais plutôt à une augmentation des attentes vis-à-vis de cette institution. Alors que la façon de construire une famille n’était que très peu interrogée par les générations de nos (arrières) grands parents, la pluralité des modèles peut être associée à une plus forte exigence, visant à concilier la protection (matérielle et affective) avec le bonheur privé. De même, comme la montre B. Lahire (2007), l’évolution de la forme scolaire vers moins d’obéissance et plus d’autonomie ne signifie pas pour autant une disparition des normes et du jugement scolaire. Au contraire, les attentes vis-à-vis des élèves sont d’autant plus fortes qu’elles les rendent responsables de leur destin, voir même de leurs goûts et du développement de leurs compétences. Et que dire des réseaux sociaux qui diffusent instantanément des normes sans cesse renouvelées et immédiatement disponibles pour servir de signes de reconnaissance entre pairs ? Pour le dire autrement, comme l’écrit Bernard Lahire (2013), « Les individus des sociétés qui promeuvent certaines formes d’individualisme sont collectivement déterminés à se prendre pour les individus libres et autonomes qu’en réalité ils ne sont pas. »

Loin d’être un affaiblissement de l’emprise de la société sur les individus, ce « nouvel individualisme » apparaît donc bien plus comme une nouvelle manifestation du poids des normes collectives dans la fabrication des individus. Que nous reste-t-il alors comme marge de liberté ?

Nous touchons ici aux limites de la sociologie. Pour P. Bourdieu, notre marge de liberté est somme toute infime et, dans tous les cas, ne peut s’exercer qu’au milieu de champ de forces si puissants qu’ils nous orientent toujours, qu’on le veuille ou non. Pour B. Lahire (1998), c’est paradoxalement la pluralité de ces influences qui garantit notre singularité. Les individus sont ainsi pluriels, c’est-à-dire que non seulement ils sont capables d’intérioriser des normes différentes mais aussi, et surtout, ils peuvent concilier des dispositions contradictoires, qu’ils activent inconsciemment en fonction des situations. Mais là encore, cette possibilité d’ouverture n’est pas universelle. Ainsi, dans un ouvrage de 1992, R. Peterson avançait-il que c’est moins la maîtrise d’une culture légitime unique qui faisait la supériorité de la bourgeoisie, mais plutôt « l’omnivorité » c’est-à-dire la capacité à comprendre et à s’approprier une diversité de goûts et de jugements esthétiques. L’ouverture, l’accès à la diversité des influences, la maîtrise et l’aisance de codes différents : une fois de plus, la reproduction sociale emprunte de nouvelles voies et fabrique, sans cesse, de nouveaux instruments de distinction sociale.