

# Socialisation primaire et construction de l'individu

L'idée d'une importance fondamentale des premières années d'existence des individus dans leur formation appartient désormais aux représentations communes de la personne. Elle est notamment avancée par maintes disciplines scientifiques, au premier rang desquelles divers courants de la psychologie, ainsi que la sociologie. Mais elle fonctionne parfois à ce point comme un présupposé que l'on en oublie de mentionner, même en passant, les causes de ce pouvoir particulier des années d'enfance voire d'adolescence. Pourquoi une telle « force formatrice », pourrait-on dire, de ces années, et notamment de l'éducation parentale ? À cette question, les sociologues apportent des réponses diverses. La force de la socialisation primaire s'explique ainsi parce que l'enfant serait un être particulièrement *influencable* sur lequel les premières expériences ont une forte prise (Émile Durkheim, Norbert Elias) ; parce qu'il aurait véritablement *besoin*, à ce moment-là, de l'influence des personnes qui l'entourent pour ne pas ou ne plus être un animal (Norbert Elias) ; parce que, à cet âge de la vie, les influences socialisatrices sont de fait *imposées* à l'enfant, qui ne choisit ni ses parents ni l'action qu'ils vont avoir sur lui, mais également parce que cette contrainte particulière qui pèse sur l'enfance s'accompagne d'un contexte *affectif* qui donne sa tonalité particulière, et partant son efficacité, à la socialisation primaire (Peter Berger et Thomas Luckmann) ; ou enfin, parce que ces premières expériences vont constituer les *filtres* par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur, et « sélectionner » dans ce qui lui arrive les événements, les personnes ou les perceptions qui ne remettent pas en cause la manière dont ses premières expériences l'ont construit (Pierre Bourdieu). C'est au nom de ces raisons que l'on peut avancer que l'individu est profondément formé par l'éducation qu'il a reçue pendant son enfance.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

## I. Socialisation et éducation

« Socialisation » et « éducation » ne sont toutefois pas des termes équivalents : le processus de socialisation ne se limite pas à l'effet des pratiques éducatives, c'est-à-dire aux actions explicitement et spécifiquement entreprises par les parents dans le but d'élever leurs enfants d'une certaine manière, même si l'étude de ces dernières est indispensable à l'analyse de la socialisation. On peut en fait avancer l'idée que les approches sociologiques de la socialisation se distinguent selon qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur les composantes et les effets inconscients du processus.

### I.1 La socialisation comme éducation

Certains sociologues ont mis en avant la façon dont « l'éducation » des enfants constitue le noyau le plus visible, mais également le cœur du processus de socialisation familiale. Les formules célèbres d'Émile Durkheim, dans *Éducation et sociologie*, sont là pour le rappeler : « Entre les virtualités indéfinies qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant » ; « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » par les générations précédentes ; « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société publique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »<sup>1</sup>.

Dans ces extraits, Émile Durkheim utilise donc le terme « d'éducation » pour désigner des « actions » entreprises par les parents (Émile Durkheim parle cependant indifféremment de « maîtres et parents » et pense ensemble l'action de l'école et de la famille) dans un but bien précis, explicite et très maîtrisé (« méthodique ») : « créer dans l'homme un être nouveau : l'être social ». À première vue, chez Émile Durkheim, le processus de construction de l'enfant tient tout entier dans des pratiques éducatives conscientes

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 64, p. 51.

et efficaces des adultes qui ont ce résultat pour but explicite. Il y a donc coïncidence et équivalence entre les processus d'« éducation » et de « socialisation » de l'enfant.

Dans l'optique d'Émile Durkheim, ce processus est un processus orienté qui pointe dans une certaine direction : il s'agit pour l'enfant d'acquiescer un « rôle utile », que réclame de l'adulte qu'il va devenir « la société dans son ensemble » et plus particulièrement le milieu social auquel l'enfant est destiné. Il y aurait donc, en extrapolant quelque peu, de bonnes socialisations, qui prépareraient « bien » à cette fonction, et d'autres qui pourraient être dites « mauvaises » de ce point de vue. On retrouvera cette conception en partie normative de la socialisation, qui dit ce que doit être une « bonne » socialisation, chez les sociologues fonctionnalistes par exemple. Elle va de pair avec l'identification de contenus prédéfinis de la socialisation, que l'on peut alors dire « ratée » si ces contenus n'ont pas été intégrés, « réussie » s'ils l'ont été. Dans cette perspective, le point de départ de l'étude sociologique de la socialisation n'est pas tant le processus lui-même que la structure sociale qui permet d'identifier ce qui va, ou ce qui doit être intériorisé. L'étude du processus d'éducation constitue alors, dans un second temps, l'analyse du moyen par lequel ces contenus vont être intégrés.

### • *L'éducation comme hypnose*

Pour caractériser la force et l'extension de ce « moyen » et pour montrer que la socialisation primaire modèle profondément et durablement les enfants, Émile Durkheim n'hésite pas à employer une métaphore saisissante. La puissance de l'action éducative peut en effet être rapprochée de celle de la suggestion hypnotique : « 1° L'état où se trouve le sujet hypnotique se caractérise par son exceptionnelle passivité. L'esprit est presque réduit à l'état de table rase ; une sorte de vide a été réalisé dans la conscience ; la volonté est comme paralysée. Par suite, l'idée suggérée, ne rencontrant point d'idée contraire, peut s'installer avec un minimum de résistance ; 2° Cependant, comme le vide n'est jamais complet, il faut de plus que l'idée tienne de la suggestion elle-même une puissance d'action particulière. Pour cela, il est nécessaire que le magnétiseur parle sur un ton de commandement, avec autorité. Il faut qu'il dise : *Je veux* ; qu'il indique que le refus d'obéir n'est même pas concevable, que l'acte doit être accompli, que la chose doit être vue telle qu'il la montre, qu'il ne peut en être autrement ». Or, poursuit Émile Durkheim, ces deux conditions sont réalisées dans les rapports entre éducateurs et enfants :

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

« 1° L'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées ; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi est-il très facilement suggestionnable. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion de l'exemple, très enclin à l'imitation ; 2° L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire »<sup>1</sup>.

Avec cette métaphore, Émile Durkheim dessine très clairement une situation éducative marquée par la passivité et l'inconscience totales des éduqués, et l'activité et la lucidité non moins totales des éducateurs. L'enfant est une table presque rase, une page presque blanche, une cire molle sur laquelle l'adulte peut inscrire tous les contenus qu'il souhaite – à condition de le « vouloir » et en comptant sur son autorité « naturelle ». Cet aspect de l'analyse de Durkheim pourrait d'autant plus prêter à sourire qu'il entre en conflit violent avec les représentations de l'enfance et de l'éducation qui sont les nôtres actuellement. On a l'impression que ce texte parle de l'endoctrinement dans une secte plutôt que d'éducation, et qu'il est enfermé dans un modèle d'éducation « à l'ancienne » qui nous apparaît aujourd'hui à la fois obsolète et dangereux.

Pourtant, ces réactions de distance voire de condescendance ne doivent pas nous empêcher de percevoir la portée de la métaphore. La comparaison avec l'hypnose, aussi extrême soit-elle, a le mérite de mettre l'accent sur une dimension fondamentale du processus de socialisation primaire : à aucun moment, l'enfant n'a ne serait-ce que l'illusion du choix de ses influences, et toutes lui sont imposées. Comme le soulignent les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann :

Bien que l'enfant ne soit pas seulement passif au cours de la socialisation, c'est néanmoins l'adulte qui établit les règles du jeu. L'enfant peut jouer le jeu avec enthousiasme ou résister obstinément. Mais il n'existe pas d'autre jeu, hélas (...) Comme l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autrui significatifs [c'est-à-dire les individus qui vont compter dans sa socialisation primaire, ses parents en première instance] son

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 64-65.

intériorisation de leur réalité particulière est quasi inévitable. L'enfant n'intériorise pas le monde de ses autrui significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme *le monde*, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court*<sup>1</sup>.

La métaphore du jeu, utilisée par Peter Berger et Thomas Luckmann, est certes plus plaisante que celle de l'hypnose ; mais le fond du processus (un jeu totalement contraint dans ses principes mêmes) n'est pas si différent. Refuser que la socialisation enfantine soit une longue contrainte, c'est peut-être confondre les normes éducatives actuelles (la manière plus « douce » ou « démocratique » dont on pense aujourd'hui souhaitable d'élever des enfants) et la description de ce qu'est un processus de socialisation, dont les mécanismes tiennent forcément de la contrainte même si leurs contenus ne sont pas présentés comme tels. Il s'agit donc de ne pas confondre les normes éducatives et les conséquences du processus de socialisation, qui sont les mêmes à l'époque de Durkheim et aujourd'hui : le modelage de l'enfant par la société globale et locale dans laquelle il est élevé. Le modèle de l'hypnose, qui combine la force et la rémanence du conditionnement enfantin à l'oubli ultérieur de ce conditionnement (« quand vous vous réveillerez [de votre enfance], vous aurez oublié une grande partie des séances hypnotiques, mais, sans savoir forcément pourquoi, vous envisagerez le monde de telle façon et non de telle autre, aimerez tels aliments et non tels autres, pratiquerez tels sports et activités culturelles et non tels autres, ou aurez telles préférences politiques et non telles autres ») est de ce fait peut-être plus pertinent qu'il semble à première vue.

### • *Le dépassement de l'hypnotisme*

De plus, condamner chez Durkheim une approche par trop mécanique de la socialisation, c'est passer sous silence toutes les relativisations du mécanisme qu'il élabore lui-même. Si ses théories semblent principalement établir l'existence d'un processus de socialisation fort proche d'une éducation décidée et volontaire, l'examen des textes de Durkheim fait apparaître certaines limites de ce type de volontarisme éducatif, qui peuvent nous aider à comprendre comment et pourquoi la socialisation ne se réduit pas aux processus explicitement éducatifs.

1. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, A. Colin, 2006 [1966], p. 231.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

Des deux points soulignés plus haut (la passivité et l'inconscience des éduqués d'une part, l'activité et la lucidité des éducateurs d'autre part), c'est sur le deuxième que les limites établies par Durkheim sont les plus nombreuses. Au fil de son œuvre, il recense en effet un certain nombre de raisons qui mettent à mal cette hyperconscience et cette toute-puissance de l'éducateur, raisons qui se rattachent au fait que « la société » est plus puissante encore que les éducateurs, qui sont eux aussi soumis à des lois sociales qui limitent leur action – ce qui montre bien qu'il ne s'agit pas de prendre au pied de la lettre le caractère « naturel » de l'autorité de l'éducateur dont parle Émile Durkheim. Tout d'abord, des normes éducatives s'imposent à chaque époque avec la force du fait social, et prescrivent à chaque génération d'éducateurs la manière dont elle va élever les enfants – nous y reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant. De plus, parce que l'éducation « reproduit » la société mais ne la crée pas, les éducateurs ne peuvent pas créer chez l'enfant des dispositions qu'ils n'ont pas eux-mêmes et qu'ils n'auraient pas acquises lors de leur propre éducation : « Comment alors imprimerait-ils à ceux qu'ils forment une orientation différente de celle qu'ils ont reçue ? »<sup>1</sup>. Enfin, Durkheim avance que la construction d'un être social est loin de se limiter aux effets des actions intentionnelles entreprises en ce sens :

Si maîtres et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en lui quelque trace, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite !

L'action exercée sur les enfants par leurs éducateurs est donc constante :

Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducatrice. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents ou maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une éducation inconsciente qui

1. É. Durkheim, *Le Suicide*, Paris, PUF, 1995 [1930], p. 427.

ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants<sup>1</sup>.

Dans ces extraits, Émile Durkheim élabore une conception de la socialisation bien différente de ce que met en avant une lecture courante de ses théories de l'éducation. Les moments socialisateurs ayant un effet sur les enfants sont étendus à la totalité des interactions enfants-adultes au lieu de se limiter aux moments explicitement éducatifs ; la socialisation est faite de davantage de non-intentionnel que d'intentionnel ; c'est un processus continu et diffus, quasiment invisible, « d'influence », qui s'avère très différent de l'activité pédagogique méthodique de l'hypnotiseur. Socialisation et éducation sont donc distinctes, déjà chez Durkheim, et il nous aide à comprendre que l'influence socialisatrice ne se limite pas aux moments d'éducation explicite.

## 1.2 La socialisation comme inconscient de l'éducation

Pierre Bourdieu fournit, avec l'habitus, une théorie de cette dimension non consciente. Il ne s'agit pas ici de définir l'habitus pour lui-même (on pourrait dire très vite que c'est le principe générateur des pratiques et des représentations d'un individu ou d'une classe d'individus) mais de voir que « la sociogenèse des dispositions qui constituent l'habitus » est bien un processus de socialisation, dans la mesure où l'habitus est constitué par l'incorporation des conditions sociales et des expériences passées, notamment enfantines. Au cours du processus de socialisation primaire, les structures sociales sont retraduites dans la famille et inscrites, par la vie quotidienne, dans les têtes et les corps enfants :

Ce sont en effet les structures caractéristiques d'une classe déterminée de conditions d'existence qui, à travers la nécessité économique et sociale qu'elles font peser sur l'univers relativement autonome de l'économie domestique et des relations familiales ou, mieux, au travers des manifestations proprement familiales de cette nécessité externe (formes de la division du travail entre les sexes, univers d'objets, modes de consommation, rapport aux parents, etc.) produisent les structures de l'habitus qui sont à leur tour

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 69.



# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

au principe de la perception et de l'appréciation de toute expérience ultérieure<sup>1</sup>.

Lire la théorie de l'habitus comme une théorie de la socialisation permet de compléter notre première approche de la force de la socialisation primaire, en insistant d'abord, en ce qui concerne les modalités de la socialisation, sur les aspects inconscients du processus et de ses effets.

## • La non-conscience de l'incorporation

La non-conscience du processus de socialisation tient avant tout à sa dimension corporelle. La socialisation est en effet une « incorporation » ou une « somatisation » des structures du monde social au cours de laquelle le corps est traité « comme un pense-bête », c'est-à-dire comme une sorte d'aide-mémoire dans lequel s'inscrivent les situations d'existence sous forme de conduites à tenir. Les conditions matérielles d'existence de chaque famille, les rapports au monde représentés – car eux-mêmes incorporés – par les parents ainsi que les premières expériences s'inscrivent donc en quelque sorte directement sur et dans le corps de l'enfant, sans passer par la case « conscience », pourrait-on dire : « les injonctions sociales les plus sérieuses s'adressent non à l'intellect mais au corps », et « nous apprenons par corps ». Par exemple, « l'essentiel de l'apprentissage de la masculinité et de la féminité tend à inscrire la différence entre les sexes dans les corps (à travers le vêtement notamment) sous la forme de manières de marcher, de parler, de se tenir, de porter le regard, de s'asseoir, etc.<sup>2</sup> ». Qu'on pense en effet à tout le travail qui est accompli pour inscrire très précocement la différence sexuelle sur les corps enfantins : le bleu et le rose, les pantalons et les jupes, parfois même les boucles d'oreilles... C'est donc dès l'enfance que la différenciation des vêtements inculque un rapport au corps particulier : on ne marche pas, on ne se tient pas, on ne s'assoit pas de la même manière en pantalon et en jupe, on n'est par ailleurs pas autorisé socialement à avoir les mêmes attitudes et activités, et on prend de ce fait insensiblement l'habitude d'un rapport à l'espace (et donc au monde social) différent.

Cet apprentissage insensible façonne donc chaque corps (et partant chaque individu) selon les structures du milieu où il grandit. Pionnier de la sociologie de l'incorporation, Marcel Mauss le notait déjà à partir d'exemples

1. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 90.

2. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 168-169.



devenus célèbres : selon les pays, les militaires, et même les civils, ne marchent pas de la même manière ; selon les générations, les individus ne nagent pas non plus de la même façon – et Marcel Mauss de raconter qu'il ne peut pas s'empêcher de nager en recrachant de l'eau, comme un « bateau à vapeur », parce que, « de son temps », on apprenait à nager de cette manière-là et que son corps n'en connaît pas d'autres<sup>1</sup>.

La socialisation est incorporation en cela qu'elle fabrique les corps, et des corps différents. Mais les travaux de Pierre Bourdieu nous aident aussi à comprendre que, ce faisant, elle fabrique en même temps tout un rapport au monde social. Par exemple, l'injonction « tiens-toi droit » n'est pas seulement corporelle : elle porte en germe l'intériorisation d'un rapport ascétique au corps et de l'importance de la présentation de soi, tout en engageant également une opposition morale, chargée de connotations sociales, entre la tenue et le relâchement. On n'incorpore donc pas exclusivement du « corporel », et les catégories de pensées, les « structures cognitives », les « schèmes de perception et d'appréciation », les « principes de division » (ce qui est jugé « bien » ou « mal »), tout ce qui constitue les lunettes au travers desquelles nous envisageons le monde social, sont eux aussi « incorporés » lors du processus de socialisation, tout prêts à être activés par les situations et les expériences.

C'est à ce titre qu'on peut parler de l'incorporation d'un capital aussi immatériel que le « capital culturel », c'est-à-dire de la transmission de l'héritage culturel des parents vers les enfants. Là encore apparaît nettement la façon dont la socialisation primaire peut être distinguée de ce que serait une éducation consciente et volontariste. Pierre Bourdieu, Alain Darbel et Dominique Schnapper soulignent en effet que l'incitation culturelle familiale n'a pas besoin d'être délibérée et « méthodique » (on se souvient, *a contrario*, de l'emploi de ce terme par Durkheim) « pour être efficace », et de plus qu'« elle agit souvent sans être ressentie » dans la mesure où elle provient d'« une fréquentation [des œuvres culturelles] précoce et insérée dans les rythmes familiers de la vie familiale »<sup>2</sup>. On sait bien, par exemple, que la lecture d'histoires à haute voix aux enfants a plus de chances de produire des lecteurs que son absence, et qu'une telle pratique est dans certains milieux

1. M. Mauss, « Les techniques du corps », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1993 [1924], p. 366-367.

2. P. Bourdieu, A. Darbel, D. Schnapper, *L'Amour de l'art*, Paris, Minuit, 1969, p. 106.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

une méthode éducative tout à fait consciente. Mais une grande partie de l'héritage culturel se transmet aussi :

de façon plus discrète et plus indirecte et même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste. C'est peut-être dans les milieux les plus « cultivés » qu'il est le moins besoin de prêcher la dévotion à la culture ou de prendre en main, délibérément, l'initiation à la pratique culturelle (...) Les classes cultivées ménagent des incitations diffuses [bien faites] pour susciter, par une sorte de persuasion clandestine, l'adhésion à la culture<sup>1</sup>.

On peut ainsi mettre au compte de cette « persuasion clandestine » la façon dont les biens culturels (par exemple les tableaux, les livres de la bibliothèque, les CD de musique, etc.), « et en particulier ceux qui font partie de l'environnement natal », exercent un effet éducatif, sinon « par leur seule existence »<sup>2</sup> (ce que Pierre Bourdieu appelle « l'effet Arrow généralisé »), du moins par leur existence et par l'usage qui en est fait par les adultes qui entourent l'enfant.

Le fait que l'incorporation ne se limite pas au corporel signifie également qu'il existe un caractère « global » de la socialisation, puisque l'incorporation de catégories ou d'attitudes à partir d'un domaine pratique donné (la tenue du corps en société, pour reprendre l'exemple du « tiens-toi droit ») peut avoir des effets et être activée dans d'autres domaines pratiques (le rapport à autrui, la division privé/public, les attitudes morales...) : c'est ce qu'on désigne par les termes de « transférabilité » ou « transposabilité » des produits de la socialisation. Pierre Bourdieu parle ainsi de l'habitus comme d'un « système de dispositions durables et transposables ». Les dispositions, c'est-à-dire les façons d'être, de faire et de voir le monde, les inclinations à agir de telle ou telle manière ou à ressentir telle ou telle chose sont intériorisées à partir d'un domaine pratique donné ou auprès d'une instance précise de socialisation mais ont également des effets dans d'autres domaines pratiques ou d'autres situations sociales.

## • La non-conscience de l'histoire

La transférabilité des produits de la socialisation conduit à considérer une deuxième dimension non consciente de l'incorporation et de la socialisation.

1. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1985, p. 34-35.

2. P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 1979, p. 4.

À la non-conscience du processus d'incorporation lui-même s'ajoute celle de ses effets, à savoir de son « activation » dans des situations qui peuvent être très différentes de celles où les dispositions ont été inculquées. On ne se rend pas compte que l'on « incorpore », mais on peut aussi ne pas se rendre compte que, lorsqu'on agit, c'est en fait ce que nous sommes devenus suite à cette incorporation qui agit en nous. Comme le disait déjà Émile Durkheim :

en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier ; et c'est même l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de chose comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. Seulement, cet homme du passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous ; il forme la partie inconsciente de nous-mêmes<sup>1</sup>.

Et c'est dans cette tradition que s'inscrit Pierre Bourdieu quand il écrit que l'inconscient « n'est jamais en effet que l'oubli de l'histoire que l'histoire elle-même produit » et en définissant l'habitus comme une « histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle (...), présence agissante de tout le passé dont il est le produit »<sup>2</sup>. L'examen des socialisations de classe ou sexuée qui sera fait plus loin fournira des exemples précis de cette « histoire incorporée » qui nous fait parfois agir sans que nous en ayons forcément conscience.

### • *L'hystérésis des produits de la socialisation familiale*

La socialisation primaire familiale, dans la théorie de l'habitus, engendre également des produits particulièrement stables et résistants aux transformations. Pierre Bourdieu évoque une « hystérésis » de l'habitus qui est constitué lors de la socialisation familiale, empruntant à la physique ce terme (« retard de l'effet sur la cause ») qui désigne par extension l'inertie des dispositions acquises, la résistance au changement et la tendance de l'individu à persévérer dans la direction prise par la socialisation familiale.

Ce poids particulier des premières expériences :

résulte en effet pour l'essentiel du fait que l'habitus tend à assurer sa propre constance et sa propre défense contre le changement à travers la sélection

1. É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990 [1938], p. 18-19.

2. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 194.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

qu'il opère entre les informations nouvelles, en rejetant, en cas d'exposition fortuite ou forcée, les informations capables de mettre en question l'information accumulée et surtout en défavorisant l'exposition à de telles informations (...) [et en favorisant] les expériences propres à la renforcer.

Ce processus continu, souvent infra-décisionnel et quasiment invisible de sélection entre les lieux où l'on va et ceux que l'on évite, les événements qui comptent et ceux dont on ne connaît même pas l'existence, les personnes susceptibles d'être fréquentées et les autres, tend à mettre l'habitus « à l'abri des crises ». Suivant les cas, ce type de processus peut d'ailleurs être d'autant plus insensible qu'il tient aux conditions d'existence des individus (par exemple, à l'action de la ségrégation spatiale, qui tend à ce que soient rassemblés ceux qui se ressemblent) ou au contraire appartenir au registre conscient et volontaire des stratégies éducatives (par exemple, dans les volontés parentales d'éviter les « mauvaises fréquentations » ou les « mauvaises lectures »)<sup>1</sup>.

La socialisation familiale produit donc des « dispositions irréversibles », si l'on entend par ce terme non une disposition définitive, mais bien « une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible ». Dans cette perspective, il n'est donc pas impossible que les dispositions acquises lors de la socialisation familiale soient « réprimées » ou « transformées ». Mais une telle transformation nécessite des conditions particulières capables de contrer l'hystérésis de la socialisation familiale. Elle est d'autant plus improbable et difficile que tout nouveau processus de socialisation doit compter avec les résultats de la socialisation primaire, avec ce qu'elle a fait de l'individu. Ainsi, la socialisation primaire, qui « s'accomplit dans un travail pédagogique sans antécédent » (puisqu'elle vient en premier), produit un « habitus primaire » qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre habitus : par exemple, l'habitus acquis dans la famille est au principe de la réception et de l'assimilation de l'éducation scolaire<sup>2</sup>.

Or certaines socialisations familiales sont plus en harmonie que d'autres avec les principes de la socialisation scolaire : la façon dont sont élevés les enfants des classes moyennes et supérieures cultivées leur procure des

1. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 102.

2. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 58.

compétences et des appétences qui sont celles qui sont réclamées d'eux par l'école. Les différences entre socialisations familiales doivent donc aussi être vues pour ce qu'elles sont, à savoir non de simples variations d'une famille à l'autre, mais le terreau de véritables inégalités. Cette rencontre entre la question de la socialisation et celle de la domination (qu'elle soit de classe ou de genre) conduit à prendre en considération une troisième grande propriété de la socialisation familiale : l'existence de classes de socialisations.

### • *Des classes de socialisations*

Si Émile Durkheim évoquait déjà la variabilité sociale des éducations selon l'époque historique, la caste et la classe, et même selon le sexe, Pierre Bourdieu systématise une telle approche et fait de cet aspect l'angle principal d'analyse de l'habitus : il existe des classes de socialisations, qui produisent donc des classes d'habitus, et en tout premier lieu des socialisations et des habitus de classe. Parce qu'elle opère comme une « classe de conditions d'existence et de conditionnements identiques ou semblables », la classe sociale est en effet « inséparablement une classe d'individus biologiques dotés du même habitus, comme système de dispositions commun à tous les produits des mêmes conditionnements ». L'appartenance à une classe sociale donnée produit donc des socialisations, sinon identiques, du moins plus semblables entre elles qu'aux socialisations dans les autres classes sociales :

S'il est exclu que *tous* les membres de la même classe (ou même deux d'entre eux) aient fait *les mêmes expériences et dans le même ordre*, il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé affronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe<sup>1</sup>.

On retrouve ici l'idée que la socialisation se compose d'expériences éprouvées puis incorporées, dont l'ordre est primordial pour comprendre le processus (puisque l'incorporation d'une expérience constitue une partie du filtre de la suivante). À cette dimension s'ajoute donc le fait que les socialisations peuvent être regroupées en classes de socialisations de classe. C'est dans *La Distinction* que Bourdieu démontre empiriquement les effets de ces socialisations de classe, à la fois sur les pratiques des individus (ce que leur

1. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 100-101.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

socialisation leur fait faire) et sur leurs goûts (ce que leur socialisation leur fait aimer, préférer, ou au contraire détester, ce qu'elle leur fait valoriser ou au contraire stigmatiser chez les autres) :

Ce que mange l'ouvrier et surtout sa manière de le manger, le sport qu'il pratique et sa manière de le pratiquer, les opinions politiques qui sont les siennes et sa manière de les exprimer diffèrent systématiquement des consommations ou des activités correspondantes du patron d'industrie ; mais ce sont aussi des schèmes classificatoires, des principes de classement, des principes de vision et de division, des goûts, différents. Ils font des différences entre ce qui est bon et ce qui est mauvais, entre ce qui est bien et ce qui est mal, entre ce qui est distingué et ce qui est vulgaire, etc., mais ce ne sont pas les mêmes. Ainsi, par exemple, le même comportement ou le même bien peut apparaître distingué à l'un, prétentieux ou m'as-tu-vu à l'autre, vulgaire à un troisième<sup>1</sup>.

La socialisation de classe, en construisant des habitus de classe, produit donc à la fois des pratiques objectivement classables et des systèmes de classement de ces pratiques.

L'existence de ces habitus de classe ne signifie pourtant pas que les individus issus d'une même classe sociale soient interchangeables et constituent des sortes de clones sociaux : il existe en effet, dans la théorie de Pierre Bourdieu, des « habitus individuels », qui constituent autant de diversités singulières à l'intérieur de l'homogénéité produite par l'habitus de classe<sup>2</sup>. L'apport propre de la théorie de l'habitus tient cependant à la manière dont elle nous force à prendre en compte autre chose que l'individuel, ou la spécificité des interactions familiales qui ont constitué la socialisation, pour comprendre la genèse d'un individu donné. Sortir de la famille (au sens de se pencher sur les structures sociales plus larges qui l'englobent, c'est-à-dire considérer que ce qui se passe dans la famille ne dépend pas seulement de la famille), ce peut être en effet le meilleur moyen de comprendre la socialisation qui s'y opère.

1. P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, p. 23 (au sujet de *La Distinction*, 1979).

2. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, *op. cit.*, p. 101.

## 2. Les premiers plis de la structure sociale

C'est pour cette raison que nous allons nous concentrer sur trois grands types de conditions d'existence et leurs effets, dans la mesure où ils représentent trois grands principes de variations des socialisations. Pour le dire vite, la socialisation familiale ne produit pas les mêmes personnes si on naît au <sup>xix</sup><sup>e</sup> ou au <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, enfant d'ouvriers spécialisés ou de cadres supérieurs, garçon ou fille. Selon une métaphore de Gilles Deleuze reprise par Bernard Lahire, on a affaire, avec ces trois principes de variation, à des « opérations de plissement » et d'intériorisation de l'espace social dans la constitution de l'individu, chacun de nous étant comparable à une feuille pliée ou à un tissu chiffonné résultant des multiples « plis » de la structure sociale en nous. Le « dedans » ou l'intérieur (l'individualité, les catégories de jugement, les goûts, que nous ressentons comme personnels...) et le « dehors » ou l'extérieur (les structures historiques et sociales) ne s'opposent ainsi pas plus que ne s'opposent une feuille froissée et la même, dépliée<sup>1</sup>.

### 2.1 Le poids de l'histoire

L'éducation dans la Rome ancienne avait pour objet de faire des Romains, nous dit Émile Durkheim : chaque époque marque ainsi de ses caractéristiques propres les générations qui sont élevées en son sein, et l'éducation a « prodigieusement varié suivant les temps et les pays ». Si la socialisation est différenciée en fonction de divers facteurs (la classe sociale ou le genre, par exemple), elle n'en produit pas moins une « base commune » qui va opposer les générations les unes aux autres et rassembler les individus nés à la même époque. Durkheim évoque par exemple le cas du Moyen Âge, où serfs, vilains, bourgeois et nobles recevaient selon lui une même éducation chrétienne, avant de caractériser les différentes formes d'éducation qui se seraient succédées au cours des siècles, « ascétique au Moyen Âge, libérale à la Renaissance, littéraire au <sup>xviii</sup><sup>e</sup> siècle, scientifique de nos jours »<sup>2</sup>. On peut s'interroger sur la réalité de cette « base commune » qui modèlerait de manière identique tous les individus d'une même génération. Peut-être vaut-il mieux

1. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998, p. 232-234.

2. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 97-98.



# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

distinguer, comme le fait Karl Mannheim, les différentes « unités de génération » qui coexistent à l'intérieur d'une même situation de génération. Quoi qu'il en soit, ce dernier avance également que l'appartenance à une unité de génération donnée implique des effets socialisateurs effectivement communs aux différents individus – l'intériorisation d'un « habitus de génération », selon la lecture proposée par Gérard Mauger<sup>1</sup>.

Pour Norbert Elias, ces modèles d'éducation s'inscrivent dans une évolution historique repérable : les socialisations ne sont pas seulement différentes d'une époque à l'autre, cette différence est en fait orientée selon un axe d'autocontrainte croissante. Les travaux de Norbert Elias constituent une double contribution à l'analyse des processus de socialisation. Ces derniers sont tout d'abord étudiés au niveau de l'individu et des mécanismes sociaux à l'œuvre dans la socialisation infantine, Elias montrant même comment l'analyse sociologique de la socialisation peut rendre compte de quelque chose d'aussi exceptionnel que le génie musical de Mozart<sup>2</sup>. De plus, il appréhende l'évolution des processus de socialisation du point de vue global de la société tout entière, et notamment de leurs transformations historiques. Son analyse des processus de « socialisation de l'enfant », de « formation des habitudes » et de « conditionnement » se fait donc tant au niveau de l'histoire individuelle qu'à celui de l'histoire des sociétés. Or selon Norbert Elias, ces deux niveaux sont reliés entre eux par une « loi fondamentale sociogénétique ». Cette loi postule une homologie entre le trajet parcouru, aujourd'hui, par tel enfant lors de la socialisation primaire et le chemin accompli, au cours des siècles, par les sociétés occidentales :

L'histoire d'une société se reflète dans l'histoire interne de chaque individu ; chaque individu doit parcourir pour son propre compte en abrégé le processus de civilisation que la société a parcouru dans son ensemble.

Cette histoire, c'est celle de l'intériorisation progressive des contraintes, du passage de la contrainte externe qui s'exerce sur un individu ou un groupe d'individu à l'auto-contrainte, « seconde nature » résultant de l'intériorisation de la contrainte externe. Elias met en évidence ce passage à partir de l'étude des manuels de savoir-vivre, destinés, au cours des siècles, à éduquer

1. K. Mannheim, *Le Problème des générations*, Paris, Nathan, 1990, [1928], p. 54-64, et G. Mauger, « Postface », p. 99-115.

2. N. Elias, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991.

enfants et adultes. Ces manuels révèlent « les normes de coutumes et de comportements que la société s'efforçait d'imposer aux individus à tel moment donné » et constituent les instruments efficaces du « conditionnement », de la « mise en forme » (*Fassonierung*) de l'individu par la société<sup>1</sup>. Ils manifestent, entre autres, le passage progressif d'une contrainte externe couplée à un contrôle conscient effectué par les individus à une auto-contrainte fonctionnant en grande partie sur la base d'automatismes. Par exemple, de même qu'aujourd'hui les enfants apprennent petit à petit à utiliser une fourchette, parce qu'on leur enjoint de le faire, ou simplement qu'ils voient les adultes le faire, puis en viennent à considérer cet usage comme nécessaire et à ressentir du dégoût à l'idée d'attraper un certain type de nourriture à pleine main, de même peut-on retracer le processus de civilisation qui a peu à peu « introduit » la fourchette dans nos sociétés (dans certains groupes puis dans tous) à travers des exigences explicites (par exemple, les manuels de savoir-vivre), jusqu'à ce que cette pratique devienne un besoin « automatique », sans même qu'il soit nécessaire, de génération en génération, de l'imposer. Norbert Elias propose par ailleurs d'étendre cette analyse aux différences entre nations, dont la langue, la culture, les valeurs, et l'État qui se charge de les inculquer façonnent des individus possédant des traits semblables<sup>2</sup> : nos modalités actuelles de socialisation sont donc tout à la fois le produit, qu'on peut dire « civilisationnel », d'une histoire et d'une inscription nationale.

## 2.2 La socialisation de classe

Si la période historique constitue une sorte de socle commun des socialisations qui s'y déroulent, c'est donc aussi un opérateur de différenciation puisqu'elle oppose les générations les unes aux autres. Au sein d'une même génération, un facteur majeur de différenciation des socialisations est l'origine sociale des enfants, c'est-à-dire l'appartenance de classe des parents. Comme le souligne le sociologue anglais Basil Bernstein, qui a particulièrement insisté sur cette dimension dans ses travaux, la classe sociale détermine « profondément » les formes de socialisation :

1. N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1969], p. 243 et p. 119-120.

2. G. Noiriel, « Un concept opératoire : "l'habitus national" dans la sociologie de Norbert Elias », *Penser avec, penser contre*, Paris, Belin, 2003, p. 171-188.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

La structure des classes influence le travail et les rôles éducatifs, commande les rapports que les différentes familles peuvent avoir les unes avec les autres et façonne profondément l'expérience sociale primaire acquise dans la famille. Le système des classes influence profondément la distribution du savoir entre les membres d'une société. Il conditionne le sentiment que l'on peut agir sur le monde, qui est très inégalement partagé. Il sépare nettement les communautés les unes des autres et les hiérarchise en les opposant sur une échelle de valeur<sup>1</sup>.

## • Le caractère explicatif de l'origine sociale

D'une certaine façon, on peut dire que toute enquête statistique qui fait apparaître l'origine sociale (c'est-à-dire la position sociale des parents des personnes interrogées, et non simplement la propre position sociale de ces personnes, même si les deux sont justement liées) comme facteur explicatif d'une pratique sociale quelconque sous-entend l'existence d'effets liés à la socialisation primaire. Les enquêtes de mobilité sociale, en montrant que sont liées origine sociale et position sociale des individus, en sont un exemple évident, qui permet de plus de faire l'hypothèse que quand une pratique est expliquée par la position sociale des individus, c'est peut-être également leur origine sociale qui joue à travers celle-ci. Les catégories socioprofessionnelles peuvent donc être considérées comme des « résumés » de socialisations de classe, qui condensent les traits communs de ces socialisations, et toute enquête qui met en lumière l'effet différentiel de l'appartenance sociale sur les pratiques ou les représentations réaffirme le poids de la socialisation primaire.

En ce qui concerne par exemple les pratiques alimentaires et leur lien avec la corpulence corporelle, elles peuvent déjà être expliquées, entre autres facteurs, par la position de classe des individus : les produits alimentaires consommés sont variables selon la position sociale, et, pour les femmes en tout cas, le poids moyen décroît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des CSP<sup>2</sup>. Mais on peut aller plus loin et faire l'hypothèse que la socialisation primaire (et ses variations sociales de classe) tient un rôle important dans l'établissement de ces différences – qu'on peut d'ailleurs qualifier d'inégalités, d'un point de vue

1. B. Bernstein, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975 [1971], p. 230-231.  
2. F. Régnier, A. Lhuissier, S. Gojard, *Sociologie de l'alimentation*, Paris, La Découverte, 2006 ; T. de Saint-Pol, « L'obésité en France : les écarts entre catégories sociales s'accroissent », *INSEE Première*, 1123, 2007.

de santé publique ou bien au regard des bénéfices symboliques attachés à la possession de l'excellence sociale corporelle. En effet, c'est dès l'adolescence, et pour les deux sexes, que l'on peut faire apparaître une variation des fréquences du surpoids et de l'obésité (minimales pour les adolescents dont le père ou la mère sont cadres, maximales lorsqu'ils sont ouvriers non qualifiés) qui reflète les variations de la structure sociale et qui a toutes les chances de se perpétuer à l'âge adulte<sup>1</sup>. Or on peut faire référence à différents éléments de la socialisation pour comprendre comment se constituent ces « corps de classe » : aux pratiques alimentaires (par rapport aux classes supérieures, surconsommation dans les classes populaires d'aliments gras et caloriques, souvent moins coûteux, sous-consommation de légumes et fruits frais, de poissons non transformés) et sportives (chez les adolescents, la pratique sportive est fonction du diplôme des parents : moins il est élevé, moins elle est fréquente), ainsi qu'aux schèmes de perception du corps, à la « morale de la bonne vie », et à la valorisation hédoniste de l'enfance en milieu populaire sur lesquels nous reviendrons ci-après avec les travaux de Richard Hoggart.

Il est évidemment difficile d'observer cette socialisation familiale de classe « en train de se faire », au moment et pendant la totalité du temps où elle s'accomplit. Dans l'idéal, il faudrait en effet pour cela passer un certain nombre d'années à observer en continu les conditions de vie et les interactions parents-enfants dans le foyer, et cela sans que cette observation de l'intime ne modifie les pratiques observées. Les sociologues ne sont cependant pas pour autant condamnés à ne faire que postuler les processus de cette socialisation au vu de ses produits. Une analyse approfondie de deux familles d'enfants de 11 ans appartenant à des milieux sociaux contrastés permet ainsi, pour reprendre l'exemple précédent, d'étudier de manière frappante les processus qui composent la « fabrication du corps de classe ». Elle montre comment le travail que les parents réalisent sur l'apparence de leurs enfants (pour l'habiller, le nourrir, le soigner) est à la fois classé (déterminé par la position des familles dans l'espace social) et classant (le corps fabriqué par la socialisation de classe devient un signe et un marqueur de cette position)<sup>2</sup>.

1. C. de Peretti, K. Castetbon, « Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième », *Études et résultats*, DREES, 283, 2004.

2. M. Court, C. Mennesson, E. Salaméro, E. Zolesio, « Habiller, nourrir et soigner son enfant : la fabrication de corps de classes », *Recherches familiales*, 2014/1, n° 11, p. 43-52.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

Certaines enquêtes nous donnent donc accès à des pans importants de cette socialisation primaire de classe.

## • *Des jeux de classes*

C'est le cas de celles qui portent sur les jouets et les jeux enfantins. Le jeu paraît aujourd'hui définir l'enfance et semble un universel du comportement enfantin : pourtant, jeux et jouets, dans leur nature comme dans leur usage familial, portent très profondément la marque de la position de classe de la famille, et sont donc à l'origine d'effets socialisateurs différenciés.

L'étude pionnière de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot montre en effet, avec les travaux de Basil Bernstein qu'elle recoupe, comment certains jeux, et certains usages de ces jeux rendent possible « d'introduire l'école à la maison » et vont de ce fait préparer l'enfant aux réquisits scolaires. Ces « apprentissages ludiques » font que l'enfant, tout en jouant, intègre des contenus éducatifs. Or un tel usage du jeu est beaucoup plus probable dans les familles de classes supérieures ou moyennes, à capital culturel élevé, que dans les familles de classes populaires. Il dépend en effet de conditions économiques, qui ne se limitent pas aux aspects strictement financiers (le coût des jeux et de jouets) mais englobent par exemple les questions spatiales (la taille du logement et l'existence d'une chambre particulière pour l'enfant favorisent le large déploiement des jeux). Il implique également que soient réalisées des conditions culturelles, telles la perception par les parents du caractère éducatif des jouets, appuyée sur une connaissance au moins partielle des théories du développement enfantin, que les auteurs conçoivent comme nécessaire pour inspirer ou même guider le jeu éducatif. Enfin, c'est toute une représentation de la distinction entre travail et loisir, très différente selon l'appartenance de classe, que les auteurs font intervenir. En ce qui concerne les classes populaires, leurs conditions de vie et de travail (le caractère pénible et dangereux du travail, le caractère contraignant de la surveillance exercée...) expliquent qu'une opposition très forte entre ces deux termes structure leurs représentations. De ce fait, c'est la possibilité même d'un « jeu éducatif » qui peut être évacuée, et c'est à l'école qu'est conférée la charge exclusive de la transmission culturelle. Dans les familles à capital culturel élevé en revanche, il est bien plus probable qu'une continuité soit, en pratique et dans les représentations, établie entre « jeu » et « travail » (« on peut et on sait travailler en se jouant,

jouer à travailler, traiter un travail comme un jeu »). La « pédagogie du jeu » s'accorde donc avec un rapport au monde particulier, qui est celui des classes cultivées<sup>1</sup>.

La socialisation primaire s'effectue donc selon des modalités très différentes en fonction de la position des familles dans l'espace social, sur lesquelles on peut effectuer quelques gros plans à partir des aspects plus particulièrement travaillés par les sociologues.

### • *Espace et temps : l'effet symbolique des conditions matérielles d'existence*

Comme le soulignent Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, dont les enquêtes ont porté sur la grande bourgeoisie et notamment « la fabrication et l'entretien du grand bourgeois » :

Il semble tellement aller de soi que les familles riches disposent de grands appartements, de grosses voitures, de châteaux ou de propriétés en province, et qu'elles voyagent à travers la France et l'étranger, que l'on oublie volontiers les effets de ces expériences précoces sur la structuration des habits et des représentations<sup>2</sup>.

L'espace, tel qu'il est défini par Yves Grafmeyer et Jean-Yves Authier à partir de formulations durkheimiennes, joue le rôle d'un « milieu interne », fait de personnes et de choses rassemblées et agencées selon un certain ordre, et doit de ce fait être considéré comme un cadre contraignant, un « facteur actif » qui pèse sur le cours des phénomènes sociaux et notamment la fabrication des individus qui l'occupent et l'habitent<sup>3</sup>. Le « quartier » est ainsi le lieu de processus de socialisation spécifiques, qu'il soit bourgeois, populaire ou pavillonnaire : le cadre du lotissement, par exemple, produit une certaine manière de « grandir en pavillon » autour de la « placette », par l'entretien de l'entre-soi et de sociabilités juvéniles denses, ainsi que la définition d'un positionnement commun par rapport aux « jeunes des

1. J.-C. Chamboredon, J. Prévot, « Le "métier d'enfant" », in J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, Paris, Presses de l'ENS, 2015, p. 131-174.

2. M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2000, p. 87.

3. Y. Grafmeyer, J.-Y. Authier, *Sociologie urbaine*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 28.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

cités »<sup>1</sup>. Cette socialisation spatiale est à la fois l'apprentissage d'un rapport particulier à l'habitat et à l'espace (manières d'habiter ou de cohabiter) et une modalité toujours intrinsèquement spatiale d'apprentissages très divers (comme on le voit dans les causes spatiales des difficultés d'acquisition des pratiques étudiantes dans les « cités », ou la contribution du quartier bourgeois à l'acquisition d'un rapport assuré et dominant au monde social chez ses habitants)<sup>2</sup>. De plus, les définitions mêmes de « l'espace » à considérer sont soumises à variations sociales, dans la mesure où l'on peut aujourd'hui parler, pour certaines fractions des classes dominantes, d'une « socialisation internationale » produisant « un ensemble de dispositions [par exemple la pratique des langues étrangères, les compétences et le goût pour la mobilité, pour le cosmopolitisme familial et professionnel], qui portent à considérer les relations avec les étrangers comme s'inscrivant dans la continuité de l'identité sociale (...) Les grands vivent sur de grands espaces »<sup>3</sup>.

La « structuration temporelle de la vie familiale » se combine en outre aux dimensions spatiales, et ce sont également des rapports particuliers au temps qui sont tissés et intériorisés lors de la prime socialisation<sup>4</sup>. L'usage, dans certaines familles, des instruments écrits de rationalisation temporelle (tels que les calendriers, les agendas, les plannings ou les listes de choses à faire) objective le temps, le règle et le structure, et rend possible la planification des activités et un rapport réflexif de maîtrise du temps, qui se transmet aux enfants et correspond aux réquisits temporels scolaires<sup>5</sup>. À nouveau, l'apprentissage de rapports au temps différents s'ancre dans des différences de classe, de conditions de vie en tout premier lieu. Mathias Millet et Daniel Thin montrent ainsi comment les situations de précarité économique et les horaires de travail atypiques, en milieu populaire, peuvent produire une désynchronisation des rythmes familiaux et

1. M. Cartier, I. Coutant, O. Masclet, Y. Siblot, « Jeunes des pavillons », *Agora Débats/jeunesses* n° 53, 2009/3, p. 85-97.

2. J.-Y. Authier, « La question des "effets de quartiers" en France », in J.-Y. Authier, M.-H. Bacqué, F. Guérin-Pace (dir.), *Le Quartier*, Paris, La Découverte, 2007, p. 206-216.

3. A.-C. Wagner, *Les Classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La Découverte, 2007, p. 45, et *Les Nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, PUF, 1998, p. 56-63.

4. M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires*, Paris, PUF, 2005, p. 30-85.

5. B. Lahire, *Tableaux de familles*, Paris, Seuil/Gallimard, 2012 [1995], p. 33-43.



l'émergence d'une temporalité arythmique, coupée de pics d'urgence, susceptible d'engendrer des rapports fatalistes au présent et à l'avenir. Incorporés au cours de la socialisation primaire familiale, ces rapports au temps entrent en contradiction avec les exigences temporelles qui structurent l'activité scolaire, de concentration ou de planification temporelle des raisonnements<sup>1</sup>. À l'autre extrême de l'espace social, Annette Lareau analyse l'organisation temporelle du quotidien dans les familles bourgeoises sur lesquelles elle enquête. La forte structuration temporelle, par le recours fréquent aux activités organisées, se traduit par l'incorporation d'un rapport particulier au temps chez les enfants, comme dans le cas d'Alexandre qui se plaint que sa mère « l'inscrive à tout » mais reconnaît que sans ses activités, sa vie serait « ennuyeuse » et qu'elles le font se sentir « bien » — il se montre d'ailleurs déconcerté et grognon quand il découvre qu'il n'a « rien de prévu » (il ne compte ni l'école ni ses cours de piano et de guitare) pour le lendemain<sup>2</sup>.

Espace et temps ne sont donc pas tant ici des données physiques *a priori* que les matrices et résultats de processus de socialisation complexes qui obéissent à des lois et des variations sociales.

Les conditions matérielles de vie induisent ainsi un rapport aux contraintes économiques et à l'espace qui différencie profondément les socialisations bourgeoises et populaires. Richard Hoggart, qui fait à la fois la sociologie et l'autobiographie de son enfance et de la classe populaire anglaise dont il est issu, retrace les conditions spécifiques, matérielles et culturelles, de cette socialisation primaire. Il reconstruit un quotidien marqué par l'expérience de la pauvreté et de la nécessité de tout compter pour pouvoir « joindre les deux bouts »<sup>3</sup>. Ce qui serait sans doute perçu, d'un point de vue bourgeois, comme « promiscuité » et « entassement » peut certes très bien être vécu sur le mode de la « chaleur du foyer », de l'intimité et de la solidarité familiales<sup>4</sup>. Il n'en reste pas moins que ces conditions de socialisations différentes induisent « un rapport spécifique

1. M. Millet et D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques*, n° 54, 2005, p. 153-162.

2. A. Lareau, « Invisible inequality : Social Class and Childrearing in Black Families and White Families », *American Sociological Review*, vol. 67, 2002, p. 747-776.

3. R. Hoggart, *33 Newport Street*, Paris, Gallimard/Seuil, 1991 [1988], p. 79-81.

4. R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970 [1957], p. 68.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

à l'espace, à son propre corps et au corps des autres » et engagent l'intériorisation de la place occupée dans la société en même temps que de ce rapport à l'espace<sup>1</sup>.

Cependant, l'expérience du dénuement en milieu populaire ne signifie pas que les enfants y soient moins « gâtés », contrairement à ce qu'un raisonnement trop rapide pourrait laisser penser. En effet, les contraintes économiques ne dessinent pas à elles seules les modalités de la socialisation de classe. La culture de classe, qu'elle soit bourgeoise ou populaire, intervient. Richard Hoggart a montré que la forte contrainte économique en milieu populaire s'accompagnait d'une vision de l'enfance comme d'un temps préservé de cette contrainte, où les enfants sont d'autant plus choyés « qu'ils auront toute leur vie pour trimer », « qu'on n'est jeune qu'une fois » et qu'il « faut que les petits en profitent tant qu'ils le peuvent ». C'est à la lumière de cet aspect de la culture populaire que Richard Hoggart interprète à la fois les soins aux nourrissons et aux enfants, l'achat des jouets très coûteux par rapport au budget familial qui leur sont destinés, ou la manière dont les parents les nourrissent<sup>2</sup> – les surpoids et obésité infantiles en milieux populaires, relevés ci-dessus, pourraient constituer la « face noire » de ces pratiques, tout comme l'anorexie jouerait ce rôle pour les pratiques de contrôle et d'ascétisme alimentaire chez les classes moyennes et supérieures<sup>3</sup>. Cet aspect des socialisations populaires, relevé par Richard Hoggart dans les années 1950, est loin d'avoir disparu et peut servir aujourd'hui à interpréter la plus grande permissivité sur les usages de la télévision ou l'heure du coucher, et les cadeaux onéreux aux enfants (par exemple, les consoles de jeux), non comme un laxisme irresponsable, mais bien comme une disposition socialement produite à « saisir les bons moments » tant qu'ils existent<sup>4</sup>.

## • *Apprentissage de la retenue et inculcation de l'habitus agonistique*

Un autre exemple du « grand écart » que présente la socialisation de classe à ses extrêmes est l'opposition entre l'apprentissage d'un contrôle

1. M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, op. cit., p. 87.

2. R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, op. cit., p. 90-91.

3. M. Darmon, *Devenir anorexique*, Paris, La Découverte, 2003, ch. 8.

4. D. Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, p. 121.

corporel de soi dans les milieux de la grande bourgeoisie et « l'inculcation de l'habitus agonistique » dans certaines familles des milieux populaires.

Dans son étude de la moyenne et haute bourgeoisie parisienne, Beatrix Le Wita distingue trois piliers de la culture bourgeoise : l'art du détail, le contrôle sur soi et la ritualisation du quotidien. En ce qui concerne le deuxième point, on peut voir dans ses travaux les multiples canaux par lesquels il peut être intériorisé au cours du processus de socialisation primaire. Tout d'abord, on retrouve le rôle joué par l'espace comme structure socialisatrice. Le salon bourgeois, par exemple et par excellence, est un lieu majeur d'intériorisation des modalités spécifiquement bourgeoises du contrôle sur soi. Le regard de l'ethnologue nous apprend que, pour le traverser, il faut savoir évoluer avec aisance dans un espace organisé pour le monde des adultes, contourner les fauteuils qui encadrent la table basse, ne pas s'octroyer n'importe quelle place, faire tout cela enfin en retenant sa voix et ses gestes pour ne pas déranger les adultes et leur usage du salon. Le jeune enfant qui arrive en courant du jardin ou de sa chambre est ainsi arrêté « par un regard ou des paroles bienveillantes », et la disposition du mobilier guide la manière dont il doit se tenir devant les adultes et s'adresser à eux : « il apprend ainsi à maîtriser le passage du dehors au dedans, à cheminer progressivement de l'agitation au calme, du bavardage à la parole contrôlée ». Bref, « la disposition même des meubles – table basse, fauteuils et divan, objets, tapis – dessine les trajets possibles et dicte les attitudes conformes ». Mais l'intériorisation du contrôle sur soi passe également par des stratégies éducatives très explicites, comme on peut l'observer dans le cas de l'apprentissage des manières de table : « le repas est, en effet, consciemment vécu comme un moment privilégié de socialisation autour duquel se concentre et se transmet l'ensemble des signes distinctifs du groupe familial bourgeois ». Le « mauvais exemple », susceptible de contrer l'intériorisation, est évacué, et la mère du petit Édouard ne peut plus accepter, à ses déjeuners-cantine, le fils de la concierge : « Je suis trop malheureuse pour lui, il se tient comme un goret. » Pendant le dîner familial, « les principes fondamentaux sont distillés, invariables, avec ténacité mais sans énervement » : ne pas mettre ses coudes sur la table, rester en place, attendre, ne pas faire attendre l'autre...<sup>1</sup>

À cette socialisation à la retenue, on peut opposer – peut-être un peu trop facilement ! – ce que David Lepoutre, qui a enquêté sur les adolescents

1. B. Le Wita, *Ni vue ni connue*, Paris, Éd. de la MSH, 1988, p. 81-94.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

de la cité des Quatre-Mille, nomme « l'inculcation de l'habitus agonistique », à savoir l'apprentissage d'une propension à l'affrontement physique. Cette inculcation se réalise selon lui dès la petite enfance, et fait partie de la socialisation familiale (l'habitus agonistique ne s'intériorise donc pas seulement dans le groupe de pairs ou à l'école). On peut tout d'abord relever l'usage des châtiments corporels, fréquents dans le mode d'éducation populaire, qui constituent un apprentissage de la violence physique. Ainsi, l'un des enquêtés de David Lepoutre peut-il lui lancer, à propos d'un enfant qui pleure : « Il chiale parce que c'est un petit bourgeois qui a jamais pris de coups, c'est tout ! », et le sociologue relève également les nombreuses fois où des parents d'élèves, convoqués par le principal, infligent sur le champ « de terribles roustes » à leurs enfants comme punition. Ensuite, l'inculcation de cet ethos de la violence physique peut être expliquée par le modèle de comportement fourni par les pères. « En accord avec l'idéal populaire de la virilité fondé sur la force physique et une conception des rapports sociaux dans laquelle l'honneur tient une place importante », les pères sont disposés à faire usage de la violence physique pour réagir aux offenses ou aux agressions. Un adolescent raconte ainsi avec fierté une scène où son père, mis en difficulté par un caissier de supermarché à propos de l'ordre qu'il avait inscrit sur un chèque, a réagi en mobilisant un autre capital : celui de l'intimidation et de la violence physique. De ce point de vue, la réprobation que les parents émettent publiquement quant à l'usage de la violence physique pèse de peu de poids par rapport à ces divers canaux d'intériorisation d'un ethos agonistique et d'un rapport au monde où l'affrontement physique devient une ressource à mobiliser<sup>1</sup>.

## • Les modes d'exercice de l'autorité

La question des rappels à l'ordre et de la place des sanctions dans les apprentissages nous conduit enfin à évoquer plus généralement les différences dans les modes d'exercices de l'autorité et leurs effets en termes de socialisation. On pourrait un peu trop vite déduire de certains des exemples précédents une opposition entre laxisme (populaire) et autoritarisme doux (bourgeois), et ce d'autant plus que ce ne sont pas les stéréotypes sociaux qui manquent pour apporter de l'eau au moulin d'une telle représentation. Les modes différentiels d'exercice de l'autorité entre classes sociales sont pourtant bien plus

1. D. Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 262-280.

complexes, et ne se réduisent pas à une opposition entre autoritarisme et libéralisme, dans quelque sens qu'on la projette d'ailleurs. On a vu, avec l'enquête menée par Béatrix Le Wita, l'importance du rappel incessant de la règle dans l'éducation bourgeoise. Éric Mension-Rigau y voit également une constante de l'éducation aristocratique et bourgeoise, et les témoignages provenant de ces milieux qu'il a recueillis insistent sur le rôle de cette répétition infinie des mêmes préceptes dans l'établissement de la contrainte éducative<sup>1</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'une telle modalité éducative est particulièrement susceptible de produire, comme on l'a vu avec le cas de la « retenue », des effets socialisateurs d'auto-contrainte : elle vise en quelque sorte sa propre suppression par intériorisation progressive de ses réquisits.

Or l'analyse des pratiques socialisatrices populaires effectuée par Daniel Thin permet de montrer que tel n'est pas le cas en milieux populaires. Dans un premier temps en effet, il met au jour la stigmatisation fréquente des familles populaires, accusées soit d'un excès d'autoritarisme (au détriment de « l'autonomie » de l'enfant, valeur phare des normes éducatives actuelles) soit d'un laxisme coupable, alternative qui existe aussi, sous une forme moins explicitement normative, dans les analyses sociologiques de ces familles. Daniel Thin la réfute et propose au contraire de voir précisément dans la *combinaison* de ces formes de sévérité et de liberté la cohérence et la spécificité des modalités d'autorité, de surveillance ou de contrôle propres aux socialisations populaires. Tout d'abord, certaines injonctions sont à respecter de manière impérative, mais laissent une grande marge de liberté à l'extérieur des cadres qu'elles fixent (par exemple, les enfants peuvent rester dehors pendant de longues heures, mais doivent absolument être rentrés à une heure donnée). De plus,

les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure qu'elles ne visent à générer une autocontrainte chez leurs enfants (...) Il n'est pas question dans les familles populaires de soumettre les enfants à des règles qui régèneraient l'ensemble de leur vie et qui justifieraient que leur transgression soit sanctionnée. Il s'agit surtout de rappeler les limites au coup par coup, c'est-à-dire lorsque l'acte ou le comportement d'un enfant met en cause sa sécurité, l'image de la famille ou l'autorité des parents<sup>2</sup>.

1. É. Mension-Rigau, *L'Enfance au château*, Paris, Rivages, 1990, ch. 8.

2. D. Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, ch. 5.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

Enfin, les sanctions sont contextualisées et immédiates, ce qui manifeste également que l'idée d'une autorité agissant sur les enfants hors de la présence physique des parents, par l'intériorisation des principes de comportements, est peu présente dans les familles populaires.

Les comparaisons auxquelles on vient de procéder entre certains traits extrêmes de positions extrêmes (les fractions les plus hautes de la bourgeoisie et parfois les plus démunies des classes populaires), si elles ont l'avantage de mettre en lumière l'amplitude des différences sociales, produisent inévitablement un effet de caricature des uns et des autres. Elles donnent cependant à voir « entre » quels extrêmes s'établit le nuancier des petites différences dans les socialisations de classe. L'espace immense qui sépare ces exemples n'est pas un espace vide, mais est précisément constitué des multiples variations qui font l'espace social des classes.

Il ne s'agit enfin pas d'oublier que des logiques sociales de différenciation sont à l'œuvre au sein des groupes sociaux eux-mêmes, entre fractions du monde ouvrier ou encore au sein des classes supérieures. Des socialisations différentes ont ainsi été identifiées par Agnès Van Zanten dans les classes moyennes supérieures entre leurs fractions « technocrates » (cadres d'entreprise et ingénieurs bien dotés en capital économique) et leurs fractions « intellectuelles » (professions intellectuelles et artistiques, professions libérales)<sup>1</sup>, comme lorsque les choix des activités de loisirs et les processus de socialisation culturelle distinguent les enfants de la petite bourgeoisie intellectuelle (plutôt tournés vers la « culture cultivée » et artistique) de ceux des cadres du privé (qui tendent davantage à investir un domaine sportif plus proche de leur ethos professionnel)<sup>2</sup>.

## 2.3 La socialisation de genre

Si la période historique et l'appartenance de classe « fabriquent » différemment les enfants, elles ne façonnent pas non plus les mêmes enfants au sein d'une même période ou d'une même classe sociale : par exemple, l'ethos de la violence physique décrit ci-dessus marque-t-il autant les socialisations masculines que féminines en milieux populaires ? N'élève-t-on pas, au sein

1. A. Van Zanten, *Choisir son école*, Paris, PUF, 2009.

2. C. Mennesson, S. Julhe, « L'art (tout) contre le sport », *Politix* n° 99, 2012, p. 109-128.

d'une même famille et au même moment, frères et sœurs de manière différente ?

### • *La force des conditionnements de genre*

Le dernier « pli » majeur de la socialisation que l'on envisagera est donc celui de la différence des sexes. S'il peut sembler que la différence biologique entre hommes et femmes (le sexe) est grande, elle est pourtant très faible au regard de celle que la société construit et institue entre eux (le genre). Or la socialisation primaire et familiale joue un grand rôle dans ce processus de différenciation, notamment parce que l'intériorisation des modèles de comportements sexués y est la plus « silencieuse », qu'elle a le plus de chances « de s'imposer avec l'évidence du naturel et le naturel de l'évidence »<sup>1</sup> et « de correspondre au modèle de l'habitus (...), celui d'une nécessité (sexuée) faite vertu », c'est-à-dire d'une intériorisation qui parvient à se faire oublier comme telle<sup>2</sup>.

Dans les années 1970, des travaux pionniers ont montré « l'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance »<sup>3</sup> ainsi que leur action dans la « fabrication des mâles »<sup>4</sup>. Elena Gianini Belotti évoque ainsi les multiples canaux sociaux de la différenciation sexuelle dans la petite enfance : un système de conditionnement très précoce (qui peut même aujourd'hui commencer dès avant la naissance) avec la couleur de la layette qu'on prépare pour le nouveau-né, l'agencement et les coloris de la chambre ; des manières différentes de nourrir l'enfant, selon que c'est un garçon ou une fille (la « voracité » masculine étant considérée comme normale, elle est encouragée, là où sont imposés aux bébés de sexe féminin un appétit plus modéré et un « dressage à la délicatesse ») ; des interventions parentales distinctes selon qu'une même action est effectuée par un enfant garçon ou fille (on tolère moins, chez ces dernières, les hurlements, le fait de parler fort ou de rire trop bruyamment, l'oubli des formules de politesse et l'absence de manifestation d'affection pour les autres enfants, mais on leur permet

1. T. Blöss, « Introduction », in T. Blöss (dir.), *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001, p. 2.

2. B. Lahire, « Héritages sexués », in T. Blöss (dir.), *op. cit.*, p. 12.

3. E. Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, Paris, Éd. des femmes, 1973, p. 5.

4. G. Falconnet, N. Lefaucheur, Paris, *La Fabrication des mâles*, Paris, Seuil, 1975.



# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

en revanche plus facilement de pleurer ou de manifester de la peur); ou même des apprentissages distincts, comme le fait d'enseigner à une fille à lancer un ballon à la main alors qu'un garçon apprend à shooter dedans. Bref, « l'adulte effectue une véritable sélection automatique de ses interventions en fonction du sexe »<sup>1</sup>. Faut-il s'étonner, dès lors, que des enfants élevés de manière si différente deviennent des adolescents puis des adultes différents? Et faut-il imputer à la « nature », qu'elle soit biologique ou psychologique, un tel clivage?

## • *Jeux, loisirs, sports : des pratiques socialisatrices différentes*

Si ce livre « date » sur bien des points et témoigne du temps qui s'est écoulé depuis sa publication, tous les mécanismes qu'il met en évidence et qui apparaissent toujours d'actualité démontrent avec éclat qu'en matière de socialisation de genre, il faut se garder de crier trop vite au passé révolu et au changement radical. On sait bien qu'aujourd'hui encore, on n'habille pas de la même manière petits garçons et petites filles (même quand on met un pantalon à ces dernières), qu'on ne leur achète pas les mêmes jouets, et que les catalogues de jeux imprimés chaque année pour Noël sont un véritable musée Grévin de la différence sexuée.

Pour autant, l'étude sociologique de la socialisation familiale de genre n'a pendant longtemps pas été à la mesure de cette évidence, et peu d'études permettaient d'en interroger les pratiques et les représentations. Elles se sont heureusement multipliées en France depuis les années 2000 et rendent désormais possible de saisir « les processus par lesquels les individus assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à “voir” le monde au prisme de la différence des sexes »<sup>2</sup>. De même, si la socialisation de genre a longtemps été abordée à partir du cas des femmes et du féminin, il est désormais possible de répondre au « défi » de « comprendre comment le « masculin » vient (ou ne vient pas) aux hommes et aux garçons » et « d'examiner comment s'intériorisent

1. E. Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, op. cit., p. 102.

2. L. Bereni, S. Chauvin, A. Jaunait, A. Revillard, *Introduction aux études sur le genre*, 2<sup>e</sup> édition, chapitre 3 « Genre et socialisation », Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 107-168.

des manières de penser et de faire genrées, sexuellement situées du côté « masculin » »<sup>1</sup>.

La socialisation de genre commence dès avant la naissance, par la constitution de la chambre du bébé à naître, et de ses vêtements : même les cas de distance revendiquée aux stéréotypes associant chaque sexe à une coupe ou à une couleur donnée (le rose pour les filles, le bleu pour les garçons) manifestent leur forte incorporation (choix de couleurs « neutres », mais pas d'inversion par exemple), la neutralité vestimentaire pouvant de plus être abandonnée dès les premiers mois de l'enfant<sup>2</sup>.

Elle se poursuit en s'appuyant sur la large palette des « objets de l'enfance » (vêtements, littérature ou presse de jeunesse, activités de loisirs ou jouets)<sup>3</sup> qui sont autant « d'agents périphériques de socialisation » qui « inculquent le genre à distance »<sup>4</sup>. Les jeux et les jouets, tout d'abord, sont tout autant clivants selon le sexe que selon la classe sociale. Les jouets perçus comme masculins et avec lesquels jouent les garçons (voitures, mallettes de bricolage, déguisements « masculins ») favorisent « la mobilité, la manipulation, l'invention et le goût de l'aventure » alors que ceux des filles (poupées, ustensiles de cuisine, trousse de maquillages, panoplies d'infirmières, de fées ou de princesses) « développent l'intérêt porté à soi et aux autres, dans la mise en avant de la séduction et de la maternité »<sup>5</sup>. De plus, l'étude des catalogues de jouets montre qu'ils ne « font pas qu'exacerber les rôles traditionnels de genre, ils encouragent activement leur reproduction ». La petite fille est ainsi « exhortée à reproduire une situation inégalitaire en prenant comme modèle la situation inégalitaire qu'elle est censée pouvoir observer dans sa famille » : posséder une poussette et faire ses courses « comme maman »<sup>6</sup>.

1. J. Bertrand, M. Court, C. Mennesson et V. Zabban, « Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, n° 27, 2015.

2. O. Samuel, S. Brachet, C. Bruguères, A. Paillet, A. Pélage et C. Rollet, « Préparer la naissance : une affaire de genre », *Politiques sociales et familiales*, n° 116, 2014, p. 5-14.

3. *Cahiers du genre*, « Les objets de l'enfance », n° 49, 2010/2, dossier coordonné par S. Cromer, S. Dauphin, D. Naudier.

4. A. Dafflon-Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée?*, Grenoble, PUG, 2006 ; L. Bereni et al., *Introduction aux études sur le genre*, op. cit., p. 134-145.

5. S. Cromer, « Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentes ? » in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés*, Paris, La Découverte, 2005, p. 192-194.

6. M. Zegai, « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », *Cahiers du Genre* 2010/2 (n° 49), p. 35-54.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

Plus tard, et jusque dans l'adolescence, l'usage du temps libre (c'est-à-dire non scolaire), qu'il soit loisir ou travail, est lui aussi très significatif et produit des effets socialisateurs de différenciation entre les sexes. En matière de pratique musicale par exemple, la vocation des filles est plus strictement encadrée, elles sont plus nombreuses que les garçons à pratiquer, et leurs instruments (harpe, violon, flûte, piano) connotent des qualités et des modalités de pratique (beauté, fragilité, sédentarité) bien différentes des instruments masculins (trompettes, cors, gros cuivres et percussions) qui sont plus rythmiques que mélodiques, plus sonores, se jouent à l'extérieur et dans un cadre festif<sup>1</sup>.

L'enjeu est donc aujourd'hui non plus seulement de mettre en lumière les attitudes ou les pratiques sexuellement différenciées des adultes à l'égard des enfants, mais bien d'analyser en détail dans quelles circonstances, à travers quelles pratiques et à travers quels discours, les agents de socialisation qui sont présents dans l'entourage d'un enfant peuvent conduire celui-ci à développer des dispositions caractéristiques ou non de sa classe sexuelle. Martine Court a ainsi étudié comment se construisent précocement les corps féminins et masculins à travers le sport et le travail de l'apparence pendant l'enfance, et les logiques sociales qui font que l'on devient une « petite fille coquette » ou un « garçon manqué », un garçon « sportif » et/ou « préoccupé par son apparence »<sup>2</sup>.

En effet, les cas atypiques ne font que confirmer la force de cette socialisation primaire sexuée, comme le montrent les recherches qui se penchent sur les socialisations au cours desquelles « l'improbable est devenu possible », comme celles des femmes normaliennes scientifiques, ou devenues ingénieurs<sup>3</sup>, ou encore les travaux de Christine Mennesson sur les modalités de socialisation qui expliquent les goûts et les pratiques sportives « inversés », par exemple les cas des footballeuses de haut niveau ou bien celui des danseurs professionnels en classique et en jazz, deux « franchissements » de la barrière des genres en sport. Un certain nombre de constantes apparaissent si l'on se penche sur ces cas. Par exemple, les filles qui sont devenues

1. C. Monnot, *De la harpe au trombone*, Rennes, PUR, 2012.

2. M. Court, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.

3. M. Ferrand, F. Imbert, C. Marry, *L'Excellence scolaire : une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 13 ; C. Marry, *Les Femmes ingénieurs*, Paris, Belin, 2004.

footballeuses ont été précocement initiées au sport par leur père ou leurs frères, tandis que les futurs danseurs, très peu sportifs, étaient initiés à l'art tout aussi précocement par leur mère. Ces processus peuvent être eux-mêmes rapportés à des configurations familiales spécifiques : quand elles ne grandissent pas dans des familles nombreuses où elles sont socialisées par leurs frères, les filles proviennent de fratries uniquement féminines où l'une d'entre elles, la cadette par exemple, est traitée d'un point de vue proche de la façon dont elle serait traitée si elle était un garçon, tout comme les garçons viennent de fratries exclusivement masculines<sup>1</sup>. On voit donc d'autant mieux, sur ces cas atypiques, l'influence de la socialisation familiale de genre qu'elle s'exerce en sens inverse de la prétendue « nature » biologique ou psychologique des individus... et qu'elle prime ! D'où l'intérêt et le développement des travaux sur ces cas. Mais ces derniers font également apparaître les sanctions sociales (désapprobation ou empêchements) auxquelles l'atypisme expose, les transgressions « ascendantes » des dominées étant toujours plus acceptables que les transgressions « descendantes » des dominants, et la féminisation des garçons apparaissant toujours comme un risque social bien plus important que la masculinisation des filles<sup>2</sup>.

### • Différences et inégalités : le genre et la classe

La socialisation sexuée crée donc des différences entre les individus. Mais il y a plus : tout comme la socialisation de classe, elle crée ce faisant des *inégalités*. Les conséquences de la socialisation sexuée se manifestent en effet de manière inégalitaire pour les femmes à la fois dans le domaine scolaire (et notamment les processus d'orientation), dans le monde du travail ou la sphère publique (salaires, responsabilités professionnelles et mandat électif), et dans la vie privée (économie domestique et sexualité). Une des questions décisives qui se pose alors est celle de l'articulation des deux régimes d'inégalités que sont le genre et la classe, et plus précisément ici de l'articulation des socialisations de classe et de genre. Ainsi, dans l'exemple évoqué ci-dessus des footballeuses et des danseurs, ces derniers proviennent plutôt des classes moyennes et les premières de milieu

1. C. Mennesson, « Sports "inversés" », in S. Faure et H. Eckert (dir.), *Les Jeunes et l'agencement entre les sexes*, Paris, La Dispute, 2007, p. 63-76, et *Être une femme dans le monde des hommes*, Paris, L'Harmattan, 2005.

2. S. Octobre, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du Genre*, 2010/2, n° 49, p. 55-76.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

populaire : socialisation de classe et socialisation sexuée semblent donc se conjuguer pour produire ces dispositions inversées.

Pour analyser systématiquement ce type d'articulation, certains sociologues choisissent de partir de celui des facteurs qui leur paraît le plus profond ou déterminant. Dès 1984, Jean-Claude Passeron et François de Singly affirmaient par exemple :

la classe sociale commande, ici, l'ordre de l'analyse, parce qu'elle constitue un cadre de socialisation particulièrement différenciateur (...) tandis que le sexe ou l'âge occupent une tout autre position puisqu'ils spécifient la socialisation, dans le cadre de chaque milieu social, selon les individus à socialiser<sup>1</sup>.

D'autres approches vont privilégier plutôt la socialisation de genre, quitte à identifier certaines de ses variations de classe. Il y a donc là un vaste chantier de recherche, encore imparfaitement défriché, deux chantiers parallèles même selon que le point de départ est la socialisation de classe ou la socialisation sexuée. Dans un cas, il s'agirait de retracer l'espace social de la socialisation sexuée, à savoir la façon dont la socialisation sexuée se diffracte selon l'appartenance de classe, par exemple comprendre comment « ce que les filles sont invitées à apprendre au cours de leur socialisation, ce n'est pas à se comporter comme des filles en général mais comme des filles membres d'une classe sociale déterminée »<sup>2</sup>, ou comment ce que certains parents rejettent comme modèle masculin pour leur fils, casquette ou pantalon porté bas sur les fesses, « ce n'est donc jamais le masculin en général, mais toujours un masculin situé dans l'espace social »<sup>3</sup>. On sait déjà que l'idée d'une différence marquée entre les sexes, et les valeurs attachées à la différenciation traditionnelle de la « féminité » et de la « virilité » sont particulièrement fortes aux deux extrêmes de l'espace social, dans la classe ouvrière et la haute bourgeoisie – où « féminité » et « masculinité » (ou « virilité ») sont loin cependant de recouvrir les mêmes attributs –, alors que l'indifférenciation est plus valorisée

1. J.-C. Passeron, F. de Singly, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 1, 1984, p. 50.

2. M. Court, « La construction du rapport à la beauté chez les filles pendant l'enfance », *Sociétés & Représentations*, 24, 2, 2007, p. 108.

3. M. Court, C. Mennesson, « Les vêtements des garçons », *Terrains & travaux*, n° 27, 2015, p. 41-58.

dans les classes intellectuelles<sup>1</sup>. Un tel rapport de classe aux différences de genre s'illustre par exemple dès l'enfance dans les loisirs (les milieux populaires semblant associer plus fermement et plus précocement les objets et les activités à des sexes que ne le font les diplômés)<sup>2</sup>, ainsi que dans les pratiques adolescentes culturelles (les filles des classes supérieures dévalorisant ostensiblement les réceptions « chochottes » ou sentimentalistes du *Seigneur des Anneaux*<sup>3</sup>) et vestimentaires : les jeunes des classes populaires renforcent le marquage de la différence des sexes, ceux des classes moyennes et supérieures, et notamment les filles, tendent au contraire à s'y opposer<sup>4</sup> — il existe cependant des exceptions, elles-mêmes explicables sociologiquement : certains parents des classes moyennes, voyant dans le libre choix du vêtement « l'expression d'une personnalité » qu'ils valorisent du fait de leur ethos de classe, peuvent en venir à accepter chez leur fils des tenues très connotées en termes de genre<sup>5</sup>. Il s'illustre enfin par excellence dans la socialisation aux sentiments amoureux analysée par Kevin Diter à partir d'une enquête portant sur des enfants de 6 à 10 ans : si les sentiments ont un sexe (les garçons apprenant à voir dans l'amour « un truc de fille » et à s'en distinguer), ils ont également une classe sociale (l'éducation sentimentale correspondant à un modèle plus égalitaire dans les familles les plus dotées)<sup>6</sup>.

De plus, à côté de cet espace social de la socialisation sexuée, il faudrait également retracer la polarisation sexuée de la socialisation de classe, c'est-à-dire la façon dont chaque socialisation de classe se conjugue au féminin et au masculin — par exemple, comment s'exerce en milieux populaires une socialisation familiale diffuse mais différenciée des garçons et des filles aux tâches et démarches administratives, dont l'examen des effets (rapports genrés à l'écrit, aux « papiers », aux administrations) permet de poser la

1. M. Ferrand, *Féminin Masculin*, op. cit., p. 49.

2. S. Octobre, « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », art. cit., p. 55-76.

3. C. Détrez, P. Cotelette et C. Pluvinet, « Lecture des filles et des garçons », in *Les Jeunes et l'agencement entre les sexes*, op. cit., p. 45-62.

4. A. Mardon, « Construire son identité de fille et de garçon », *Cahiers du Genre*, 2010/2, n° 49, p. 133-154.

5. M. Court, C. Mennesson, « Les vêtements des garçons », *Terrains & travaux*, n° 27, 2015, p. 41-58.

6. K. Diter, « La socialisation des garçons aux sentiments amoureux », *Terrains & Travaux*, n° 27, 2015, p. 21-40.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

question de l'articulation des dominations de genre et de classe<sup>1</sup>. Peut-être cette double entrée permettrait-elle une vision plus complète non seulement de l'articulation des socialisations, mais aussi de l'articulation des inégalités et des dominations qui en résultent. Elle est également à même de permettre de saisir la diversité des féminités et des masculinités, ainsi que les logiques sociales de leur distribution et des relations de pouvoir dans lesquelles elles sont prises.

Ce premier moment de notre parcours nous a donc conduits (ou plutôt conduit.e.s...) à prendre la mesure de la force de la socialisation primaire en nous concentrant sur l'une de ses instances principales : la famille. On pourrait alors nous reprocher d'avoir davantage laissé dans l'ombre le socialisé : l'enfant lui-même. Il est en effet d'usage aujourd'hui d'insister, notamment suite aux travaux fondateurs d'Annick Percheron<sup>2</sup>, sur le fait que l'enfant n'est pas l'objet passif de sa socialisation, en évoquant les processus divers où il interviendrait comme « acteur »<sup>3</sup> : dans le tri des contenus effectué lors d'une *sélection* non automatique, voire d'une *négociation* entre parents et enfants (certains contenus de la socialisation étant intégrés, d'autres non) ; dans le travail effectué par l'enfant nécessaire à l'*appropriation* de ces contenus ; ou encore dans une *reformulation* et une retraduction des contenus de la socialisation qui proviendraient de l'enfant lui-même.

Il ne s'agit pas de nier l'existence de tels phénomènes. Cependant, il n'est sans doute pas inutile de souligner que de telles affirmations ont souvent le défaut de tenir du postulat, et qu'il est difficile d'en trouver de véritables démonstrations empiriques. Il faut également se souvenir de leur concordance troublante avec les normes éducatives actuelles, qui attisent notre méfiance envers tout processus qui ressemblerait trop à un dressage, et de la façon dont elles résonnent avec les conceptions légitimes de l'enfance au sein des classes supérieures : un modèle spontanéiste, de forte continuité entre enfance et âge adulte, qui insiste sur l'épanouissement des facultés enfantines, et qui s'oppose à la fois au modèle pédagogique des classes moyennes où l'enfant est celui qui apprend et au

1. Y. Siblot, « Je suis la secrétaire de la famille ! », *Genèses*, 64, 3, 2006, p. 46-66.

2. A. Percheron, « La socialisation politique », in M. Grawitz, J. Leca (eds.), *Traité de science politique*, vol. 3, Paris, PUF, 1985, et « Traverses », *Revue française de science politique*, 44, 1, 1994, p. 100-126.

3. R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006.



modèle autoritaire des classes populaires où l'enfant est celui qui obéit<sup>1</sup>. Enfin, et surtout, la prise en compte de tels phénomènes n'oblige pas à définir l'enfant comme un « acteur » de sa socialisation, comme s'il maîtrisait le processus de socialisation au point de faire de ce dernier un menu dans lequel il pourrait piocher au gré de ses envies. Une sociologie des enfants, attentive aux différenciations sociales<sup>2</sup>, montre qu'il ne s'agit pas d'un groupe homogène ni surtout autonome, producteur de « ses propres lois » : par exemple, contrairement à l'idée courante de goûts alimentaires enfantins communs et propres à leur âge, les enfants vont développer des « goûts de classe » (sociale) ou une prédilection pour un plat typique du pays d'origine des parents<sup>3</sup>; ou encore, lorsque les enfants organisent leurs propres relations sociales, et expriment leurs inimitiés, ils mobilisent des schèmes scolaires (« il a des mauvaises notes ») ou domestiques (« ils sont moches ») qu'ils ont acquis au cours des processus de socialisation antérieurs<sup>4</sup>.

En ce qui concerne la socialisation à la lecture, les résistances enfantines puis juvéniles qui peuvent intervenir lors de la transmission et l'appropriation des habitudes lectorales scolaires ne proviennent pas du « refus », d'un adolescent qui « en prend ou en laisse » au gré de ses envies, mais bien de l'effet de socialisations à d'autres rapports à la lecture, acquis précédemment et/ou hors de l'école<sup>5</sup>. Il devient alors possible d'analyser sociologiquement les mécanismes de réception, d'appropriation et de négociation non comme des pierres d'achoppement ou des sorties des processus de socialisation mais comme manifestant au contraire les déterminations sociales des conduites, comme lorsque Camille Masclet analyse « les modalités et les conditions dans lesquelles les enfants des militantes féministes reçoivent, s'approprient et négocient l'héritage féministe en fonction de leurs propres expériences biographiques, marquées par la confrontation avec une pluralité d'univers de

1. S. Gojard, « L'alimentation dans la prime enfance », in D. Bonnet, C. Rollet, C.-E. de Suremain (dir.), *Modèles d'enfance*, Paris, Éd. des archives contemporaines, 2012, p. 127-140.

2. W. Lignier, C. Lomba et N. Renahy, « Différencier les enfants », *Politix* n° 99, 2012/3.

3. C. Tichit, « L'émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants », *Politix* n° 99, 2012/3, p. 51-77.

4. W. Lignier, J. Pagis, « Inimitiés enfantines », *Genèses* n° 96, 2014/3, p. 35-61.

5. F. Renard, *Les lycéens et la lecture*, Rennes, PUR, 2011.

# 1 Socialisation primaire et construction de l'individu

socialisation et de contextes dans lesquels les dispositions héritées trouvent ou non à s'activer »<sup>1</sup>.

Il serait donc plus juste de parler d'un enfant « actif » lors du processus de socialisation, au sens où c'est effectivement dans une rencontre entre l'activité des socialisateurs et des socialisés que s'élabore la socialisation. Cette activité infantile est notamment visible lorsque l'enfant fait précocement face à des socialisateurs multiples, dont il doit distinguer, comprendre et hiérarchiser les injonctions explicites ou latentes. L'enfant est en effet très tôt confronté à une socialisation primaire plurielle, qu'il nous faut maintenant aborder.

---

1. C. Masclat, « Le féminisme en héritage ? », *Politix* 1/2015 (n° 109), p. 45-68.

