

Une socialisation primaire plurielle

À la lecture du chapitre précédent, l'équivalence entre socialisation primaire et socialisation familiale peut sembler acquise. Les parents ne sont-ils pas socialement et légalement chargés d'élever leurs enfants? Le premier modelage de l'individu, n'est-ce donc pas celui qu'opère sur lui sa famille, et n'est-ce pas à travers elle, et elle seulement, que la société agit dans un premier temps? Et pourtant, il est difficile d'imaginer un monde où l'enfant ne serait en contact, même au cours des premières années de son existence, qu'avec ses parents. Il est donc temps de poursuivre notre exploration de la socialisation primaire en envisageant dans quelle mesure elle dépasse le cadre de la famille.

Cette analyse ne saurait toutefois se contenter de recenser les personnes, ou les institutions, avec lesquelles l'enfant « est en contact », comme on vient un peu abusivement de le dire. Il est nécessaire de poser la question de l'effet socialisateur effectif de ces contacts, qui peuvent avoir lieu sans entraîner de conséquences dans la construction de l'individu. C'est en conservant cette question à l'esprit que l'on peut aborder ce deuxième temps d'étude de la socialisation primaire, consacré à la prise en compte de sa pluralité : tout ce qui se joue dans l'enfance ne se joue pas dans la famille.

La variation des instances de la socialisation primaire s'inscrit dans une histoire qu'il est particulièrement tentant de retracer. Il n'est cependant pas forcément prudent de substituer à une socio-histoire des processus de socialisation, qui reste encore largement à faire, l'invocation d'un « sens de l'histoire » univoque qui aurait abouti à la situation actuelle, comme c'est par exemple le cas des thèses portant sur le « monopole familial » dans la socialisation primaire. On peut en effet mentionner deux thèses opposées, selon lesquelles la famille a soit acquis, soit perdu ce monopole, qui sont *a priori* aussi convaincantes l'une que l'autre. La thèse de l'acquisition progressive du

monopole de la socialisation primaire par la famille est présente chez Norbert Elias par exemple. Selon lui, le couple parental a, depuis le Moyen Âge, petit à petit acquis « la tâche exclusive du premier conditionnement » alors qu'elle était auparavant détenue par les couches supérieures de la société (sur les couches inférieures), ou bien par les pairs, ou encore par toutes les personnes, famille ou domestiques dans les couches aisées, qui entouraient l'enfant. Cette tâche incomberait en propre, et exclusivement, au couple parental à partir du ^{xix}^e siècle et depuis lors¹. La thèse de la perte avance, quant à elle, que la situation actuelle (la « pluralité » de la socialisation primaire) témoigne d'un processus peut-être tout aussi ancien, et remontant en tout cas au ^{xix}^e siècle, de disparition de ce monopole de la socialisation enfantine par la famille du fait de transformations sociales telles que l'évolution des normes éducatives, la scolarisation des enfants, ou, plus récemment, la généralisation du travail féminin et ses conséquences sur les modes de garde enfants.

Peut-être ces deux processus se sont-ils tout simplement succédé, l'acquisition lente d'un monopole jusqu'au ^{xix}^e siècle étant suivie de sa perte plus rapide au cours du ^{xx}^e siècle. Mais c'est peut-être plutôt l'idée même d'un monopole familial, à quelque moment du temps que ce soit, qui peut être mise en doute. C'est bien avant la seconde moitié du ^{xx}^e siècle que nombre d'instances ont concurrencé l'influence de la famille au cours de la socialisation primaire : du côté des classes supérieures, les nourrices et le monde des domestiques, gouvernantes ou servantes, mais aussi, très tôt, le pensionnat, le collège ou le couvent ; du côté des classes populaires, la mise en apprentissage ou l'entrée précoce dans le monde du travail, les salles d'asile et l'école maternelle (destinées à l'origine aux enfants des classes populaires)². Le ^{xix}^e siècle n'est donc pas le siècle d'un monopole familial qui se serait perdu depuis.

Quant au ^{xx}^e et au ^{xxi}^e siècle, ils ne sont pas pour autant ceux d'un monopole familial gagné sur une situation ancienne de pluralité, et ce chapitre vise précisément à apporter une série de réfutations à l'idée d'un monopole familial de la socialisation primaire dans nos sociétés. Il s'agira dans un premier temps de définir et de prendre la mesure de la diversité des influences

1. N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939], p. 196-197, p. 201, p. 273-274.

2. E. Becchi, D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 2. *Du xviii^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, et C. Rollet, *Les Enfants au ^{xix}^e siècle*, Paris, Hachette, 2001.

qui agissent au cours de la socialisation primaire, y compris au sein de l'entité « famille » elle-même. En adoptant cette posture attentive aux diversités internes et aux variations, on pourra alors se pencher sur les groupes, institutions ou personnes qui, au-delà de la sphère familiale, sont partie prenante des processus de socialisation primaire : nous progresserons ainsi des personnes chargées de « garder » les enfants aux experts ou professionnels qui agissent sur leur éducation directement ou par l'entremise de normes éducatives, puis des pairs qui les entourent à l'institution scolaire et ses membres. Loin de diluer la force de la socialisation primaire dans la multiplicité de ses instances, ce parcours nous permettra bien au contraire d'en envisager toute l'amplitude, car cette pluralité n'est rien d'autre que la diversité des canaux par lesquels la société nous produit.

I. La pluralité des influences

Le risque existe souvent de ne trouver que ce que l'on cherche : si, pour aborder la socialisation primaire, on fixe le regard sur la sphère familiale – ce qui n'est, de plus, pas exempt de résonances normatives quant à ce que « doit être » la socialisation primaire –, il y a de grandes chances pour que son action se donne à voir comme exclusive d'autres influences. Il faut donc s'astreindre à élargir le champ de l'investigation et à regarder spécifiquement ce qui se passe « ailleurs », voire à regarder différemment ce qui se passe dans la famille. De ce point de vue, la théorie de la socialisation élaborée par Bernard Lahire¹ est précieuse du fait de la systématique avec laquelle elle enjoint de traquer toutes les formes de pluralité et de variations qui peuvent être à l'œuvre lors des processus de socialisation.

I.1 De la socialisation plurielle à l'homme pluriel

L'apport de cette théorie est tout d'abord à mettre en relation avec une posture méthodologique, voire épistémologique. Il s'agit en effet d'une part de toujours

1. Notamment dans *Tableaux de familles*, Paris, Seuil/Gallimard, 1995, *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998, A. Colin, 2005. *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002, A. Colin, 2005, *La Culture des Individus*, Paris, La Découverte, 2004, *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte, 2013.

2 Une socialisation primaire plurielle

poser la question de la socialisation comme une question empirique, qui se construit et se résout dans l'analyse des matériaux recueillis lors d'enquêtes de terrain, et d'autre part de ne pas hésiter à se situer au niveau microsociologique de l'individu pour identifier l'effet des structures sociales. La focale du microscope sociologique peut même être ajustée en direction de l'infra-individuel, dans la mesure où ce sont des dispositions (manières de faire, de voir, de sentir, inclinations à agir ou à croire...) précises, intériorisées lors du processus de socialisation, que l'on observe, en considérant par exemple chaque domaine de pratique où elles sont incorporées, et non d'emblée le système qu'elles forment ou le principe global qui les engendre, contrairement à l'optique adoptée généralement par les approches en termes de sociogenèse d'habitus.

Une telle « sociologie génétique et dispositionnaliste de la socialisation », centrée sur la genèse des dispositions individuelles, permet alors d'ouvrir la boîte noire que la socialisation constitue trop souvent et d'en décomposer les instances, modalités et effets situés. Loin de s'en tenir à l'invocation des *résultats* d'une socialisation conçue comme une mécanique magique ou pré-supposée, la tâche de la sociologie est d'étudier en détail et au plus près le *processus* de socialisation dans l'enfance et l'adolescence, selon deux grands volets : l'étude des socialisations – familiales, scolaires, dans les groupes de pairs ou les institutions culturelles, sportives, politiques, religieuses – et des processus d'intériorisation de dispositions et de valeurs ; l'étude des phénomènes de transférabilité des dispositions (mentales et comportementales) d'un univers à l'autre (de la famille à l'école ou au groupe de pairs, de l'école à la famille) ou de mise en tension de dispositions contradictoires dans le cas de cadres socialisateurs partiellement ou totalement incompatibles¹. En effet, dès lors que la famille ne constitue pas l'unique instance de socialisation primaire, rien ne garantit *a priori* la convergence des principes socialisateurs hétérogènes, voire concurrents, et même potentiellement contradictoires des différentes instances qui interviennent².

Dans cette perspective, les dispositions sont donc « situées » par rapport à leur contexte d'intériorisation, c'est-à-dire à la fois par le domaine pratique concerné (dispositions scolaires, dispositions sportives...), et par l'instance auprès de laquelle elles ont été acquises (l'école, le club de sport...). Ces

1. B. Lahire, « Prédilections naturelles ou dispositions sociales? », in *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 305-307.

2. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 31.

produits situés peuvent être, ou non, transférables d'un domaine pratique à un autre (une disposition au « sérieux » scolaire peut trouver ou non les conditions de son actualisation sur un terrain de foot, une disposition à l'ascétisme sportif celles de son actualisation dans une salle de classe). Les différences de comportement d'un contexte à l'autre ne sont donc pas le produit d'un même habitus (résultant d'un processus unique de socialisation) « réfracté » dans des contextes différents, mais le produit de dispositions différentes relatives à des contextes et des domaines de pratiques donnés et acquises lors de processus socialisateurs distincts. Chaque individu singulier est de ce fait porteur d'une pluralité de dispositions, qui vont être, selon les contextes, mises en veille ou en action, inhibées ou activées¹. Pour comprendre « pourquoi des individus ou des groupes font ce qu'ils font, pensent ce qu'ils pensent, sentent ce qu'ils sentent », il faut donc saisir leurs pratiques au croisement des propriétés sociales des acteurs et des propriétés sociales des contextes dans lesquels ils inscrivent leurs actions, et combiner dispositionnalisme et contextualisme, comme le montre la formule « Dispositions + contexte = pratiques », qui peut être développée sous la forme « Passé incorporé + Contexte présent = pratiques observables », ou encore « Produits intériorisés de la fréquentation passée des contextes d'action + contexte présent = pratiques observables »².

Dans cette optique, c'est donc parce que la socialisation est plurielle que l'individu qu'elle façonne est un « homme pluriel ». L'hétérogénéité des processus et des produits de la socialisation constitue la norme, et l'unicité l'exception. La grande cohérence qui caractérise l'habitus, où s'illustre un principe générateur unique, provenant de processus de socialisation convergents et qui oriente les conduites dans différents domaines pratiques, apparaît comme un cas particulier qui réclame des conditions particulières d'intériorisation. Par exemple, si la socialisation longue, systématique et intense des sportifs de haut niveau a des chances de se traduire par la constitution d'un habitus sportif, la pratique même régulière d'un sport est plutôt à l'origine de dispositions spécifiques dont il n'est pas sûr qu'elles se manifestent dans d'autres contextes que sur les terrains de sport³.

1. B. Lahire, « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 1999, p. 136-137.

2. B. Lahire, *Monde Pluriel*, Paris, Seuil, 2012, p. 21-57.

3. B. Lahire, « Dispositions et contextes d'action », in *L'Esprit sociologique*, op. cit., p. 318.

2 Une socialisation primaire plurielle

1.2 Les conditions sociales de la socialisation

Cet appel à la prise en compte des variations dans les processus de socialisation pourrait être rapidement résumé par la « loi » suivante :

Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore¹.

Il faut toutefois se garder d'interpréter cette loi de manière trop mécanique : il ne suffit pas d'être « plongé » dans un monde social (ou d'être « en contact » avec lui, comme on le disait au tout début de ce chapitre) pour que ce monde et les individus qui l'habitent aient des effets (réels) de socialisation. Les travaux de Bernard Lahire permettent précisément d'identifier un certain nombre des conditions sociales qui rendent effective l'influence socialisatrice de tels acteurs, instances, contextes ou interactions.

Ainsi, plutôt que de tenir pour automatique la transmission du capital culturel familial dès lors qu'il existe dans la famille et que l'enfant est censé être en contact avec lui, il s'agit de considérer les modalités concrètes de sa transmission, et notamment « le temps et les occasions de socialisation ». Des questions en apparence banales se révèlent en fait essentielles : « Quelle personne détient le capital culturel ? Est-elle souvent présente auprès de l'enfant ? S'occupe-t-elle de sa scolarité ? ». Le capital culturel peut peiner à trouver les conditions de sa transmission : par exemple, s'il est quasi exclusivement porté par un père qui, du fait de la division des rôles sexuels ou de ses contraintes professionnelles, n'intervient que très modérément dans l'éducation de ses enfants ; ou bien si un patrimoine culturel est présent dans l'environnement de l'enfant mais qu'il est « mort, non approprié et inapproprié », tels ces encyclopédies et dictionnaires dont le sociologue note la présence dans la bibliothèque d'une famille mais qui présentent significativement, à celui qui les regarde, leur tranche et non leur dos. Le « milieu » ne joue pas de manière abstraite, et il ne suffit pas à l'enfant d'être entouré ou environné d'objets culturels ou de personnes aux dispositions particulières pour intérioriser un certain rapport à la culture : présence ne signifie donc pas forcément effet socialisateur².

1. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 35.

2. B. Lahire, *Tableaux de familles*, op. cit., p. 217-225, 274-275.

À ces conditions de possibilité pratiques de socialisation, il faut enfin ajouter une dimension plus symbolique pour comprendre pourquoi toute mise en contact, même prolongée, ne se traduit pas automatiquement par des effets socialisateurs : la légitimité à socialiser. Bernard Lahire élabore cette hypothèse à partir d'une analyse de Maurice Halbwachs sur la manière dont toute la pompe déployée par l'institution juridique, et l'esprit de corps des juges, érige et conforte la barrière entre ces derniers et les criminels qu'ils côtoient quotidiennement, et vise donc à prévenir la contagion, partant la socialisation des uns (les juges) par les autres (les criminels). Les effets socialisateurs seraient ainsi fonction de la légitimité du modelage et feraient intervenir les institutions et les hiérarchies instaurées par les rapports de domination. Ceci expliquerait pourquoi les contacts fréquents entre domestiques et enfants d'aristocrates, ou bien, dans un autre contexte, entre petites filles et petits garçons, ne se traduisent généralement pas par des effets de socialisation des premiers sur les derniers. Ainsi, la pluralité des influences ne doit-elle pas être confondue avec l'automatisme de la socialisation par simple mise en contact, et il s'agit dans chaque cas d'examiner les conditions sociales qui rendent possible l'action des instances présentes.

2. L'hétérogénéité intrafamiliale

Avant même de prendre en compte les influences socialisatrices qui s'exercent au-delà et en dehors de la famille, il faut déjà prendre la mesure des variations intrafamiliales elles-mêmes. Lors du chapitre précédent, nous avons fait comme si la famille agissait comme « un tout ». Or la famille ne se réduit pas au couple parental (la fratrie ou le reste de la parenté peuvent parfaitement être considérés comme des instances de socialisation), et ce dernier n'est pas lui-même un tout unifié du point de vue de la socialisation : les parents peuvent par exemple provenir de milieux sociaux différents et de ce fait n'être porteurs ni des mêmes normes ni des mêmes dispositions.

De fait, la première des différences entre parents de sexe différent, c'est bien évidemment celle du genre : quand bien même les expériences qui les ont construits et leurs positions sociales seraient proches, les parents vont forcément transmettre, pour parler comme Peter Berger et Thomas Luckmann, une « version » féminine ou bien masculine de la réalité, et il

2 Une socialisation primaire plurielle

est impossible d'en calculer une sorte de résultante qui constituerait une transmission « parentale ». Cette différence de genre, aussi importante qu'elle puisse être, est de plus loin d'être la seule variation intrafamiliale. Dans l'ouvrage *Tableaux de familles* par exemple, à partir de l'examen des « configurations familiales » dans lesquelles sont élevés des enfants scolarisés en CE2, Bernard Lahire cherche à saisir les différences « secondaires » de socialisation entre des familles populaires dont le niveau de revenus et le niveau scolaire sont relativement faibles et assez proches, et notamment leurs effets en termes de réussite ou d'échec scolaires. Ces familles sont donc toutes équivalentes d'un point de vue « statistique », c'est-à-dire si on approche le niveau social de la famille par la profession et le diplôme (ou son absence) du « chef de famille ». Pourtant, l'analyse permet de mettre au jour les différences de socialisation internes aux milieux populaires qui sont susceptibles de rendre raison des variations, parfois considérables, dans la scolarité des enfants. L'analyse microsociologique fait disparaître l'équivalence de façade des propriétés générales des familles, et lui substitue une analyse des relations effectives ayant des effets socialisateurs pour l'enfant. Par exemple, à situation équivalente des parents, la présence dans la famille d'une sœur étudiante et chargée de surveiller les devoirs de son frère modifie certainement les conditions de socialisation en ce qui concerne le rapport à l'école ou à la culture. De même, un grand-père détenant un capital scolaire qui voit régulièrement ses petits-enfants et leur transmet quelque chose de son rapport au monde n'est pas équivalent à un grand-père détenant le même capital scolaire mais mort ou qui ne voit jamais ses petits enfants. À l'examen, les configurations familiales dans lesquelles s'inscrit la socialisation pour ces familles statistiquement « équivalentes » apparaissent donc à la fois très différentes les unes des autres, et très peu homogènes en elles-mêmes : l'enfant est entouré de personnes qui représentent des principes de socialisation divers voire opposés (par exemple, un père analphabète et une sœur à l'université, ou des frères et des sœurs en réussite scolaire et d'autres en échec), et Bernard Lahire souligne qu'une partie de la réussite scolaire de certains de ces enfants est liée à cette présence d'éléments contradictoires, qui leur permet d'avoir au moins un membre de la famille sur lequel ils peuvent s'appuyer dans leur expérience scolaire. Un même type d'analyse peut être mené à propos des situations scolaires atypiques, qui sont celles des enfants en difficultés scolaires provenant de familles dans lesquelles les parents sont fortement

diplômés : les « méshéritiers » étudiés par Gaële Henri-Panabière. Bien que statistiquement improbables, ces situations n'en relèvent pas moins de logiques sociales que l'analyse sociologique peut révéler, et font notamment intervenir l'hétérogénéité intrafamiliale, par exemple celle des couples parentaux « scolairement mixtes » pour lesquels le diplôme maternel est nettement inférieur au diplôme paternel (ou bien le rapport à l'écrit ou à l'école de la mère davantage marqué par les effets d'une acquisition récente de la dotation scolaire, en termes de générations, que ceux du père), alors que le partage inégalitaire des tâches éducatives dans les familles rend plus probables les interactions socialisatrices sur ce point entre mère et enfants¹.

3. Les variations des modes de gardes

Cette diversité interne à la famille n'agit pas de manière automatique mais en fonction, on l'a dit, des « occasions de socialisation ». Or elles sont loin d'être réservées aux parents. Dès leur plus jeune âge en effet, tout particulièrement lorsque les deux parents travaillent, la garde des enfants peut être « externalisée » et « déléguée » à d'autres personnes, notamment des professionnels², qui sont donc potentiellement eux aussi acteurs de la socialisation primaire : assistantes maternelles, qui gardent un ou plusieurs enfants à leur propre domicile, personnels des crèches, personne rémunérée qui garde les enfants au domicile des parents, ou membres de la famille élargie. Ces modes de garde introduisent nécessairement de la variation dans la socialisation primaire.

Or l'existence même de ce principe de variation est susceptible d'une analyse sociologique. Le recours à tel ou tel mode de garde dépend notamment du revenu des familles (du fait des différences des coûts des différents modes de garde), de leurs contraintes professionnelles et temporelles, mais aussi de leur système de préférences, façonné par des normes éducatives locales et globales, quant au meilleur mode de garde : on peut ainsi noter les affinités entre les catégories intermédiaires et les assistantes maternelles, le pôle cultivé des classes supérieures et le personnel des crèches

1. G. Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.
2. J.-C. Kaufmann (dir.), *Faire ou faire-faire ?*, Rennes, PUR, 1996, p. 75-140.

2 Une socialisation primaire plurielle

collectives, leur pôle économique et les employées à domicile¹. Le « choix » du mode de garde dépend donc de la position sociale des familles, ce qui signifie, en termes de socialisation primaire de classe, que la probabilité pour les enfants d'être en contact avec des personnes d'un groupe social différent de celui de leurs parents varie d'une classe sociale à l'autre² : les parents des classes populaires vont tout particulièrement recourir à la garde par un membre de la famille, ce qui introduit peu de variations en termes de classe, ou bien à la crèche, qui peut en introduire du fait de la rencontre avec des professionnels appartenant aux classes moyennes et porteurs de leurs normes ; de leur côté, les classes moyennes et supérieures vont faire appel respectivement aux assistantes maternelles ou aux gardes rémunérées à domicile, fréquemment issues des classes populaires. Les variations introduites dans les instances potentielles de la socialisation primaire par les modes de garde peuvent de ce fait être plus ou moins accusées selon la position sociale des familles. Il reste cependant à construire et à effectuer les enquêtes sociologiques qui permettraient de dire si ces contacts diversifiés se traduisent ou non par des effets de socialisation, c'est-à-dire si, comme on l'évoquait plus haut, les hiérarchies de classe n'instaurent pas des barrières limitant les effets de socialisation des uns sur les autres, et notamment des moins dotés sur les enfants des plus dotés.

4. L'action des professionnels de l'enfance et des normes d'éducation

La diversité des socialisateurs introduite par les modes de garde s'inscrit dans une limitation plus générale de l'intervention parentale qui fait apparaître deux acteurs centraux de la socialisation enfantine : l'État et les professionnels de l'enfance.

1. B. Geay, « Les relations entre parents et personnels d'accueil des jeunes enfants », *Politiques sociales et familiales*, n° 118, 2014, p. 35-44.

2. J. Fagnani, M.-T. Letablier, « Qui s'occupe des enfants pendant que les parents travaillent ? », *Recherches et Prévisions*, 72, 2003 et M. Rault, A. Daniel, « Les modes d'accueil des enfants de moins de six ans », *Études et Résultats*, DREES, 235, 2003.

D'une certaine manière, le véritable « propriétaire » de l'enfant, le responsable « en dernière analyse » de sa socialisation, c'est en effet l'État, qui « confie » et « délègue » la responsabilité de la socialisation enfantine aux parents, comme le montre le fait que des lois limitent les interventions des parents et puissent leur retirer leur enfant. L'État encadre également la « délégation de second degré » (les parents délégués sous-traitant à leur tour une partie du travail pédagogique) qu'illustrent les modes de garde extra-familiaux mais aussi la scolarisation, comme modes de socialisation s'inscrivant dans la séparation de l'enfant et de sa famille¹. L'État est donc d'emblée partie prenante de la socialisation primaire, et il empêche en outre tout monopole de la famille sur la socialisation primaire en fixant et en faisant respecter l'âge de la scolarité obligatoire, ainsi qu'en encadrant l'intervention d'un acteur important de cette socialisation : les professionnels de l'enfance.

Comme le disait déjà Émile Durkheim :

chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons².

Les parents sont donc à la fois « socialisateurs » et eux-mêmes « socialisés » au travail pédagogique de socialisation. En examinant les soins donnés aux nourrissons et leur alimentation, Séverine Gojard met en lumière les divergences voire les luttes entre prescripteurs savants et conseillers appartenant au milieu familial ou au groupe des pairs, ainsi que le recours socialement différencié aux premiers (pour les classes moyennes et supérieures) ou aux seconds (pour les classes populaires)³.

Plus généralement, la construction de la « bonne parentalité » comme problème public, qui met en jeu les interactions contemporaines entre l'État, les pouvoirs publics, les professionnels du social et du sanitaire d'une part, la sphère familiale et ses acteurs, d'autre part, manifeste ainsi les métamorphoses de la question sociale et la focalisation de l'attention « sur le rôle que

1. F. de Singly, E. Maunaye, « Le rôle et sa délégation », in J.-C. Kaufmann (dir.), *Faire ou faire-faire ?*, op. cit., p. 93-107.

2. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1993 (1922), p. 45.

3. S. Gojard, « L'alimentation dans la prime enfance », *Revue française de sociologie*, 41, 3, 2000, p. 475-512 et *Le métier de mère*, Paris, La Dispute, 2010.

jouent les adultes devenus parents dans la fonction de socialisation, dans un contexte d'affaiblissement complet des leviers de la promotion sociale »¹. L'enjeu est alors de saisir la place de l'État comme instance de socialisation (par son poids dans la définition et le financement des problèmes publics, dans l'imposition des conceptions légitimes de la parentalité, mais aussi des « bonnes pratiques » familiales), la diversité du système normatif de la bonne parentalité (évolutions historiques, différences nationales, normes des professionnels, des militants, de l'État...), la façon dont la classe sociale et le genre s'articulent à différents moments de l'imposition (du côté de ceux qui norment, des contenus normatifs, de ceux sur qui s'exercent ces normes) et enfin, d'approcher les questions de réception des normes².

Dans tous les cas, à la mission d'éducation des enfants confiée aux professionnels de l'enfance se superpose donc un mandat d'éducation des familles elles-mêmes. Or les disciplines et les professions du psychisme participent aujourd'hui de plus en plus à cette éducation des familles. Ce sont d'abord elles qui éduquent, voire rééduquent les familles, qui définissent les « bonnes » (« saines », « normales ») ou les « mauvaises » formes familiales (« pathologiques », « déviantes »), et qui procurent l'essentiel des repères et des jugements, c'est-à-dire du faisceau normatif qui s'exerce sur les familles³. De ce point de vue, on est en droit de les compter au nombre des instances de la socialisation primaire, ce qui est précisément ce à quoi ces professionnels aspirent. En effet, on peut mettre en rapport le contenu des normes éducatives promues par ces disciplines du psychisme et l'intérêt des professionnels qui les représentent à se positionner comme des acteurs reconnus de la socialisation enfantine. Ainsi, les normes éducatives modernes de la centration sur les relations interpersonnelles et de l'attention aux personnes légitiment l'existence d'un corps spécifique de professionnels chargés d'intervenir pour contrôler le fonctionnement de la famille⁴.

1. C. Martin (dir.), *Etre un bon parent : une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014, p. 23.

2. Dossier « Production et réception des normes de "bonne" parentalité », *Politiques sociales et familiales*, n° 118, 2014 ; C. Martin (dir.), *Etre un bon parent*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014.

3. M. Darmon, « Les "entreprises" de la morale familiale », *French Politics, Culture and Society*, 17, 3-4, 1999, p. 1-19.

4. F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, A. Colin, 2007, p. 58-61.

Les normes portées par ces professionnels de l'enfance sont diverses, et elles sont donc souvent concurrentes entre elles avant d'entrer ou non en concurrence avec les attitudes éducatives des familles déterminées par d'autres facteurs. On peut cependant en isoler une sorte de résultante puissante qui dessine un contexte stable dans lequel s'inscrivent les processus de socialisation primaire actuels : une norme d'individualisation de l'enfant, analysée en particulier par François de Singly¹. La socialisation primaire s'inscrit aujourd'hui dans un contexte où la psychologisation de la relation pédagogique et les évolutions juridiques caractérisent l'enfant comme un « individu à part entière », qui est défini « d'abord en référence à lui-même ». L'enfant est donc tout à la fois en droit et sommé de « devenir lui-même » – et non d'être programmé pour correspondre à des modèles exigés par ses parents ou la société. De ce point de vue, la pluralité des instances de socialisation primaire, en plus d'être une réalité sociologique, est également devenue une exigence sociale, dans la mesure où elle est censée permettre plus de distance, d'autonomie, et d'expérience personnelle de l'enfant, du fait de sa circulation dans des espaces multiples². On pourrait cependant tout aussi bien avancer que cette pédagogie anti-autoritaire, sans enfermement ni sanction apparente pour l'enfant, « augmente le champ du contrôlable », dirige et surveille l'autonomie apparemment accordée, et fait de territoires autrefois préservés (l'intimité et les secrets enfantins) des lieux d'action soumis au regard et au pouvoir adultes³.

Quoi qu'il en soit, une telle conception de l'enfance entraîne une dernière conséquence en termes de perception sociale des processus sociologiques de socialisation : si ces derniers continuent bien évidemment à exister et à construire l'individu, les représentations actuelles de l'enfance mettent à distance, davantage qu'auparavant, l'idée d'une transmission forte, assimilée bien souvent à une « programmation » ou un « formatage » envisagés, d'un point de vue moral et politique, comme dommageables car laissant trop peu de place à la liberté individuelle. La socialisation, au sens que nous lui avons donné ici, n'a donc plus trop bonne presse sociale, et ce parfois y compris chez les sociologues eux-mêmes !

1. F. de Singly, *Le Soi, le couple et la famille*, op. cit., p. 105-209.

2. F. de Singly, « La cause de l'enfant », in F. de Singly (dir.), *Enfants Adultes*, Paris, Encyclopedia Universalis, 2004, p. 7-13.

3. F. de Singly, « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-2, 1988, p. 115-126.

2 Une socialisation primaire plurielle

5. L'influence des pairs et des industries culturelles

Avec la famille, les modes de garde et les professionnels de l'enfance, on a affaire à trois instances dans des processus de socialisation caractérisés par une différence nette de statut entre les socialisateurs et les socialisés. Mais l'étude des modes de garde ouvre à une autre dimension de la variation des instances de socialisation primaire. Selon le mode de garde en effet, les enfants peuvent être plus ou moins, et plus ou moins tôt, en contact avec des groupes plus ou moins étendus d'enfants. Dès le plus jeune âge se pose donc la question de l'effet socialisateur des « groupes de pairs », c'est-à-dire de l'existence d'une socialisation en quelque sorte « horizontale », exercée, les uns sur les autres, par des individus qui évoluent au sein d'un groupe dont les membres partagent le même statut.

De fait, cette influence peut être relevée très tôt, et des enquêtes menées au niveau de l'école maternelle ou primaire, tant aux États-Unis qu'en France, mettent en lumière l'action du groupe de pairs dans la détermination des pratiques et des préférences enfantines. Aux États-Unis par exemple, les hiérarchies qui s'établissent très tôt en fonction de la « popularité » ou de la non-popularité des enfants – certains enfants étant perçus, et se percevant eux-mêmes, comme « populaires », c'est-à-dire admirés des autres, exerçant une influence sur eux, détenant la vision légitime, au sein du groupe de pairs, de ce qui se fait ou non, de ce qui est « cool » ou non – sont partie intégrante de la « société enfantine » qui se constitue au cours des années d'école primaire, et qui certes reproduit, mais également retraduit certains aspects de la société plus globale. Les attributions de popularité et les hiérarchies qui s'ensuivent exercent une socialisation qui n'agit pas forcément selon les mêmes principes que celle qui procède des institutions scolaire ou familiale (par exemple, la réussite scolaire, dans le cadre de cette culture préadolescente, constitue un obstacle à la popularité masculine et un stigmate à gérer pour les garçons)¹. Les récréations, dans les cours d'école maternelle ou primaire, offrent également un observatoire privilégié de la force de

1. P. A. Adler, S. J. Kless, P. Adler, « Socialization to Gender Roles », *Sociology of Education*, 65, 3, 1992, p. 169-187, et P. A. Adler et P. Adler, *Peer Power*, New Brunswick, Rutgers U.P., 1998.

cette « socialisation entre égaux », selon l'expression de Julie Delalande, et permettent notamment de l'envisager comme un moment d'apprentissage, au-delà des principes du jeu lui-même, de tout un ensemble de règles spécifiques régissant le rapport aux autres¹.

Il semble bien enfin que cette influence ne fasse que se renforcer lorsque l'on passe de l'enfance à l'adolescence, au cours de laquelle la « culture des pairs » possède une force prescriptive indéniable, qui entre en concurrence avec les influences scolaires ou familiales. En outre, c'est en grande partie par son entremise que transitent les normes et les modèles véhiculés par les industries culturelles de masse², dont on peut faire l'hypothèse qu'ils détiennent d'autant plus un pouvoir socialisateur qu'ils sont portés et représentés par les interactions et les règles du groupe réel de sociabilité.

La prise en compte de la force de la socialisation horizontale ne doit cependant conduire ni à simplifier ni à surestimer l'effet du groupe de pairs. Il ne faut tout d'abord pas voir dans cette forme de socialisation apparemment « entre égaux » – les membres d'un groupe le sont-ils d'ailleurs socialement toujours, même à statut apparemment équivalent ? – une forme non contraignante de socialisation, ou bien, comme cela est parfois mis en avant, une forme non violente ou libre « d'auto-socialisation ». La socialisation par les pairs n'implique pas que l'individu se « socialise lui-même » hors de toute contrainte sociale. Du groupe au sein duquel s'opère la socialisation émanent en effet des prescriptions et des influences tout aussi contraignantes que celles des socialisations « verticales », accompagnées de sanctions tout aussi fortes en cas de déviance. La reconnaissance de cette contrainte ne doit toutefois pas conduire à une vision hypertrophiée de l'effet du groupe de pairs, qui est parfois présenté comme l'agent socialisateur exclusif à l'adolescence. Pour reprendre une expression de Bernard Lahire, on peut parler d'une jeunesse « sous triple contrainte », à la fois scolaire, parentale, et des pairs, ou sous quadruple contrainte si l'on ajoute l'action des industries culturelles³. C'est alors la place de la socialisation par les pairs dans les processus de concurrence ou de convergence des instances de socialisation et de leurs effets sur l'individu qui peut être étudiée. Pour reprendre les différentes

1. J. Delalande, *La Cour de récréation*, Rennes, PUR, 2001.

2. D. Pasquier, *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement, 2005 ; M. Court, *Corps de filles, corps de garçons*, Paris, La Dispute, 2010.

3. B. Lahire, *La Culture des individus*, op. cit., ch. 14.

2 Une socialisation primaire plurielle

enquêtes évoquées ci-dessus, on peut par exemple observer comment les échelles de popularité qui ont l'air d'être édictées par la société des pairs dans les écoles primaires américaines empruntent certains de leurs critères à la société scolaire et d'autres aux statuts sociaux différents des familles des enfants ; comment les règles des jeux dans les cours de récréation sont en partie héritées des parents et des maîtres. Ses d'école ; ou, pour citer un cas inverse où les différentes instances ne se renforcent pas entre elles, comment la culture de masse, portée par les industries culturelles ou le groupe des pairs, peut concurrencer les cultures cultivées scolaires (et familiales pour les jeunes des classes supérieures), et créer chez l'individu des assemblages de goûts et de pratiques aux légitimités sociales diverses. N'en déplaise aux visions iréniques de l'entre-soi enfantin ou jeune, la socialisation par les pairs est donc davantage une contrainte supplémentaire qu'un espace de liberté.

6. L'école, plaque tournante de la socialisation primaire

Il est un lieu social où se rencontrent potentiellement toutes les institutions et tous les professionnels de l'enfance évoqués au cours de ce chapitre. Dans l'institution scolaire en effet, la famille est présente « en elle-même » (dans les petites classes notamment, les parents sont appelés à entrer dans l'enceinte de l'école) et sous forme incorporée dans l'enfant. Des professionnels de l'enfance, encadrés par l'État, s'y retrouvent aussi : ils appartiennent à la fois au corps enseignant spécifique à l'institution et au corps médical ou psychologique. L'école fonctionne enfin également comme un réservoir de groupe de pairs. À ce titre, on peut donc avancer que même si la famille contrôle ou filtre en partie les autres cadres socialisateurs que sont les pairs, les médias ou les professionnels de l'enfance¹, c'est l'institution scolaire qui peut être considérée comme la plaque tournante de la socialisation primaire, à la fois institution de socialisation spécifique et espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation, voire institution évaluatrice des produits des autres instances de socialisation (par exemple de la socialisation familiale, qui est mise au banc des accusés en cas d'échec scolaire).

1. B. Lahire, *Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte, 2013, p. 124.

Mais la place à part de l'école dans les institutions de socialisation découle aussi d'autres facteurs. La force et l'importance de la socialisation scolaire proviennent tout d'abord de sa durée : du fait de l'allongement de la scolarité, elle s'exerce pour une part importante de la population dès l'école maternelle et jusqu'à la fin du lycée. Avec la découverte de la petite enfance comme objet pédagogique¹, la socialisation scolaire précède l'obligation scolaire, puisque la quasi-totalité des enfants âgés de plus de trois ans sont inscrits à l'école maternelle, que certains d'entre eux fréquentent déjà entre deux et trois ans. C'est donc très précocement qu'est institutionnalisée une socialisation primaire plurielle où l'école tient une place de premier choix. Une enquête par observation menée dans une classe de première année d'école maternelle permet justement d'envisager la manière dont la question de la pluralité des socialisations se pose et se décline, notamment sous la forme de la « rencontre », par enfants interposés, entre les socialisations familiales et scolaires². Or on constate une correspondance très précoce entre classements scolaires (quels sont les enfants qui font « le mieux » leur métier d'enfant – au « regroupement », lors des ateliers, à la gym – et quels sont les parents qui font « le mieux » leur métier de parent?) et classements sociaux : dès cet âge « préscolaire », les différentes socialisations de classe ne sont pas équivalentes au regard de l'école.

L'école fonctionne donc comme un « dispositif » de socialisation, c'est-à-dire « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'objets et de machines », qui contribue à « fabriquer » un type d'individu particulier³, et dépasse de beaucoup les seules interactions entre enseignants et élèves. Les « instruments scolaires » autour desquels elle s'organise (feuille, stylos, pochettes, cartables...), ainsi que leurs usages, témoignent par exemple d'une socialisation scolaire par les objets qui varie en fonction de l'âge scolaire, de la discipline enseignée ou des propriétés des élèves⁴.

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. Darmon, « La socialisation, entre famille et école », *Sociétés & Représentations*, février 2001, p. 517-538.

3. B. Lahire, « Fabriquer un type d'homme "autonome" », in *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 323.

4. L. Faure-Rouesnel, « La feuille et le stylo », *Ethnologie française*, 37, 2, 2001, p. 503-510.

2 Une socialisation primaire plurielle

Débutée alors que les enfants n'ont que deux ou trois ans, la socialisation scolaire se poursuit tout au long de leur enfance et de leur adolescence, et jusqu'aux années d'université. Au-delà de la formation explicite qui s'exerce sur les étudiants, on peut en effet mettre en lumière « la socialisation silencieuse des étudiants par les rythmes de travail universitaires et l'organisation de l'emploi du temps »¹. Un système de variations central dans les modes et les produits de la socialisation étudiante est constitué par les filières d'études différentes. Ces dernières, au-delà même de la composition sociodémographique différente des publics étudiants qu'elles accueillent, constituent des « matrices de socialisation des pratiques » ayant des effets propres sur le travail universitaire des étudiants, comme le montre la comparaison des étudiants et du travail universitaire en médecine et en sociologie, par exemple dans le renforcement et la constitution de rapports au temps et à l'avenir particuliers². En articulant, grâce à une analyse quantitative, leurs effets à ceux de l'origine sociale et de la socialisation familiale, on peut même rendre compte de la politisation des étudiants à partir de leurs filières et contextes d'études³. On peut également saisir la spécificité des processus de socialisation dans une autre partie de l'enseignement supérieur, les classes préparatoires, institution « enveloppante » où les élèves doivent « apprendre le temps » et l'urgence, où s'intériorise un rapport à la fois pragmatique et scientifique aux savoirs, et où s'incorporent des dispositions qui anticipent les avenir probables, d'ingénieurs ou de managers, des élèves⁴. Pour les étudiants (souvent issus des milieux populaires, et pour beaucoup des familles immigrées) des classes préparatoires de « l'ouverture sociale », la socialisation préparatoire devient une « entreprise d'acculturation », qui combine, de manière plus ou moins violente pour les élèves, désocialisation et resocialisation⁵.

Du point de vue de ses produits, la socialisation scolaire engage en fait trois grands types d'apprentissages. L'école est tout d'abord le lieu de l'apprentissage de contenus et de compétences qui sont explicitement présentés comme des savoirs scolaires à acquérir, des « savoirs (...) constitués en

1. B. Lahire, M. Millet, E. Pardell, *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997, p. 17-54.

2. M. Millet, *Les Étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL, 2003.

3. S. Michon, « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue Française de Pédagogie*, 163, 2008, p. 63-75.

4. M. Darmon, *Classes préparatoires*, Paris, La Découverte, 2013, p. 135-301.

5. P. Pasquali, *Passer les frontières sociales*, Paris, Fayard, 2014, p. 89-130.

savoirs [et] séparés des opérations où ils sont investis » et qui permettent de caractériser le mode scolaire de socialisation dans sa dimension éducative comme une rupture avec le mode de socialisation pratique. À cet aspect explicite et éducatif s'ajoute cependant, comme dans toute autre forme de socialisation, une dimension implicite faite d'apprentissages plus diffus et moins visibles : apprentissage d'un certain rapport au temps et à l'espace ainsi que d'usages particuliers du corps, ou encore intériorisation de schèmes sociaux liés à l'organisation de la société (définitions sociales de l'intelligence, de la division du travail, légitimation de l'ordre social à partir des conceptions méritocratiques, mais aussi apprentissage de « l'individualité » moderne)¹. Enfin, on peut ajouter à ces deux dimensions de la socialisation scolaire tout ce qui s'apprend à l'école mais soit dans les marges de l'institution (par exemple, la socialisation sentimentale ou culturelle par les pairs), soit même contre elle (comment « tricher » pendant un contrôle ou fumer dans des espaces où c'est interdit).

Plaque tournante de la socialisation enfantine et adolescente, institution dont l'action sur l'individu est particulièrement longue et continue aujourd'hui, l'école tire enfin sa place particulière au sein des instances de socialisation des transformations historiques ayant abouti à faire du mode scolaire de socialisation le mode de socialisation dominant de nos formations sociales (caractérisé notamment par la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps et la multiplication d'exercices ayant leur fin en eux-mêmes)². Ce processus ne se réduit pas à l'allongement de la scolarité et à la généralisation des scolarités longues à toutes les classes sociales, mais nous conduit en fait à prendre la mesure de la façon dont le modèle de la socialisation scolaire s'est diffusé dans des univers sociaux qui en sont plus ou moins éloignés : dans les « pratiques éducatives » des familles, les activités périscolaires, le sport, le travail social, les formations d'entreprises ou les stages d'insertion, et jusqu'aux émissions télévisées. Tout processus d'éducation semble aujourd'hui « prisonnier de la forme scolaire », et toute expérience sociale

1. J.-M. de Queiroz, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995, A. Colin, 2005, p. 6, p. 40-41, p. 118-124.

2. G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.

2 Une socialisation primaire plurielle

se doit d'être un processus d'éducation, une occasion d'enseigner ou d'apprendre. Le mode scolaire de socialisation peut donc être dit dominant dans la mesure où le rapport à l'enfance et le type de pratiques socialisatrices qu'il suppose sont considérés comme légitimes – cette domination de la *forme scolaire* pouvant très bien, par ailleurs, s'accommoder de la légitimité plus contestée et peut-être chancelante de l'institution scolaire et de ses agents¹.

La force de la socialisation primaire (et notamment la rémanence de ses produits tout au long du cycle de vie) ne dérive donc pas de son homogénéité, encore moins d'une exclusivité de l'instance de socialisation familiale dont ce chapitre a tenté de montrer la faible probabilité. C'est donc soit malgré, soit à partir de la multiplicité des instances de socialisation primaire que s'élaborent les effets persistants de ses premières expériences et premiers apprentissages sur l'individu. Il importe néanmoins de ne pas pour autant négliger la place et les effets spécifiques de la socialisation familiale. Si on a dit plus haut que l'école fonctionnait comme une « plaque tournante » de la socialisation primaire, il convient également de mesurer en quoi la famille est quant à elle un véritable « acteur » de la socialisation primaire plurielle, parce qu'elle est susceptible d'avoir une action sur une pluralité que les autres instances ne font que subir. L'instance familiale peut par exemple contrôler – jusqu'à un certain point – l'accès aux médias ou aux groupes de pairs. Si le contrôle quasi total exercé par certaines familles de la grande bourgeoisie sur les groupes de pairs (visant à s'assurer que les produits de la socialisation par les pairs soient strictement cohérents avec ceux de la socialisation familiale) tient sans doute d'une situation extrême², le contrôle des « fréquentations » des enfants se déploie tout au long de l'échelle sociale et constitue aussi un trait des socialisations populaires. Les stratégies de contournement de la carte scolaire par les familles, ou le recours à l'enseignement privé comme possibilité de jeu à la fois sur l'institution scolaire et sur les groupes de pairs qui s'y constituent, sont d'autres exemples de l'action de la famille sur les instances de socialisation.

Ces possibilités de jeu sur la pluralité amènent finalement à poser la question des *variations de la pluralité elle-même*. C'est la diversité des instances

1. D. Thin, « Travail social et travail pédagogique » in G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, op. cit., p. 51-71.

2. M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot, « Les rallyes, ou la mise en ordre du hasard des rencontres amoureuses », *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989, p. 147-192.

potentielles de socialisation qui nous a conduits au caractère pluriel de la socialisation primaire. Mais, on l'a vu à plusieurs reprises, ce caractère pluriel peut lui-même varier en fonction de facteurs sociaux identifiables. Jean-Claude Chamboredon en avait déjà fait l'hypothèse dans un article de 1971, où il avançait que les classes favorisées se distinguent par la disposition à régler et contrôler des domaines de la conduite (« non seulement le travail mais encore le contrôle des émotions, l'apprentissage des techniques de sociabilité, la sexualité, etc. ») qui seraient, dans les classes populaires, ouverts à l'influence du groupe des pairs¹. On peut par exemple penser que le temps relatif passé avec des membres de la famille ou au contact du groupe de pairs s'inscrit dans des positions sociales identifiables, comme dans le cas des jeunes des fractions dominées des classes populaires étudiés par Mathias Millet et Daniel Thin, pour lesquels la position de classe ainsi que des configurations familiales spécifiques rendent possibles l'attraction et l'effet socialisateur du groupe de pairs du quartier par rapport au contrôle familial direct². Il peut aussi exister des mécanismes ou des stratégies de mise en cohérence de cette pluralité, comme on vient de le voir dans le cas de la surveillance des fréquentations ou de la consommation des médias, mais aussi comme on l'avait vu à propos des modes de gardes (par exemple, quand les classes populaires font garder leurs enfants par des membres de leur famille), ou bien encore comme on peut l'imaginer dans le cas des enfants d'enseignants qui circulent au sein d'un même monde entre famille et école. Recenser les diverses instances de la socialisation primaire, c'est donc n'accomplir qu'une partie du travail sociologique nécessaire : il reste ensuite à considérer, à partir des situations réelles, les modalités de la concurrence ou de la cohérence des instances entre elles, c'est-à-dire le caractère effectif ou non de la pluralité. Les socialisations primaires qui s'effectuent aux extrêmes de l'échelle sociale sont-elles plus cohérentes que les autres ? La thèse d'une homogénéité supérieure à celles des autres socialisations primaires a en tout cas été défendue en ce qui concerne les héritiers de la haute bourgeoisie³. Les conditions matérielles d'existence de l'enfance et de la jeunesse, qui les placent sous « triple

1. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile », in J.-C. Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, Paris, Presses de l'ENS, 2015, p. 99.

2. M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires*, Paris, PUF, 2005, p. 263-290.

3. M. Pinçon, M. Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, p. 94.

2 Une socialisation primaire plurielle

contrainte », rendent cependant les situations hétérogènes plus que probables, « l'obligation scolaire créant obligatoirement de la dissonance culturelle » chez les jeunes des classes populaires, les industries culturelles et les médias jouant un rôle équivalent en ce qui concerne les classes supérieures¹.

Le caractère pluriel de la socialisation primaire est donc à la fois un constat résultant de l'examen de la socialisation primaire dans nos sociétés et un problème, c'est-à-dire un point de départ possible pour de nombreuses recherches.

1. B. Lahire, *La Culture des individus*, op. cit., ch. 14.

