

LA SOCIALISATION EN PROCÈS : CONFLITS, ENJEUX ET DYNAMIQUES

Pascale GARNIER (*)

Deux modèles théoriques de la socialisation s'opposent : le premier l'aborde comme contrainte légitime, devant conduire l'enfant, être déficitaire, à souhaiter entrer dans l'ordre des adultes ; le second valorise les interactions et compétences juvéniles, au travers de situations permettant la construction de soi.

Ces modèles ne sont pas sans lien avec les évolutions des contextes socio-historiques dans lesquels sont vécus l'enfance et l'âge adulte.

En fait, la socialisation doit être pensée, entre psychologie et sociologie, comme activité des jeunes pour naviguer entre deux mondes, moins comme anticipation de la vie adulte que comme projection vers le futur.

Le problème, le fait universel, disait le philosophe M. Merleau-Ponty, c'est qu'« il y a des enfants qui commencent à être faibles et petits, tout en s'associant étroitement à la vie adulte ». La socialisation est le nom que nous donnons à ce problème, aux manières de le penser, d'en décliner les antagonismes. C'est un modèle, travail de représentation du réel et projet pour mettre en forme la réalité. S'y joue aussi, en premier lieu, la dynamique d'un rapport d'existence noué entre enfants et adultes : jeu de bascule, d'aller et retour entre ses pôles opposés.

(*) IUFM de Créteil.

Pour qui entend travailler aujourd'hui sur la socialisation des jeunes, la difficulté est double. D'une part, loin de faire l'objet d'une définition unique, la notion se présente comme l'objet de multiples débats théoriques. D'autre part, loin d'être circonscrite au champ scientifique, elle est investie par des usages sociaux à géométrie variable. Elle est indissociablement théorique et pratique, porteuse de valeurs aussi, devenant souvent un véritable mot d'ordre, vecteur de politiques qui, se réclamant d'elle, l'instrumentalisent, pour le meilleur et pour le pire. Qu'elle tende aujourd'hui à se décliner en termes d'éducation à la citoyenneté pourrait d'ailleurs témoigner de ce souci de rendre directement opératoire ce que le terme de socialisation a perdu de valeur prescriptive. Aussi, rien ne sert de déplorer la polysémie du mot « socialisation » et de regretter l'absence de pureté scientifique qu'il n'a jamais eu. Seul compte l'effort pour rendre compte de ses enjeux. Sans être exactement ordonnée selon une chronologie, notre démarche aimerait donner à percevoir ce poids de l'histoire, celui des contextes théoriques et sociaux qui caractérisent différentes manières de penser les rapports entre des jeunes et des adultes. Cette histoire manifeste aussi les partis pris d'une tradition de pensée occidentale qu'il nous faudra finalement interroger.

Devenir grand

On doit à É. Durkheim, il y a près d'un siècle, une réflexion première sur la socialisation de l'enfant. Première, historiquement, quand « science de l'éducation » et « sociologie » marchaient d'un même pas dans la voie d'une école de la République. Première aussi parce qu'elle constitue une prise de position forte contre laquelle sociologues et psychologues n'auront de cesse de s'adosser pour la critiquer. En effet, Durkheim (1980), à première vue, ne fait pas dans la nuance : « À l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle [la société] en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. » Par là sont superposées éducation et socialisation, dans l'action exercée par une génération d'adultes sur la génération des jeunes. La verticalité de ce rapport tout d'autorité ne se comprend pas sans cette faiblesse de l'enfant qui nécessite toute la force dont les adultes sont capables pour le soutenir. Cette puissance est telle, souligne Durkheim, qu'elle oblige les grands à en user avec circonspection. Autorité et subordination ne sauraient signifier oppression mais domination légitime. C'est que, si elle est l'attribut des grandes personnes, si elle s'incarne par excellence dans le

« maître laïc », cette autorité participe de la transcendance d'un être collectif, la société, qui s'impose aux adultes eux-mêmes.

Le rapprochement que fait Durkheim entre l'emprise des adultes sur les enfants et la suggestion hypnotique soutient cette idée d'un ascendant sans faille qui s'impose à l'enfant pour qu'il devienne à son tour « maître de soi ». Car c'est bien là l'enjeu, et l'analogie avec l'hypnose suggère une emprise que rendent possible l'indétermination de l'enfant, mais aussi son propre souci de se grandir et ses efforts, proprement humains, pour réintégrer à l'intérieur de lui-même ce qui est subi. Pour lui, vouloir ce qui lui arrive dans cet état d'extrême passivité, « vouloir la société », dit Durkheim, c'est « se vouloir lui-même ». De fait, c'est peut-être l'expérience de l'hypnose, du moins telle qu'elle est comprise par F. Roustang (1994), qui invite à penser ensemble passivité et activité de l'enfant, cette opposition que refuse Durkheim. S'écartant d'une visée manipulatrice, la relation entre l'hypnotiseur et son patient entend, souligne F. Roustang, « le faire revenir au centre de son pouvoir » et, identiquement, « le faire accéder à sa place dans le monde ». Si l'on ne peut prêter à Durkheim cette compréhension particulière de l'hypnose, il semble que pour lui l'enfant soit amené à choisir ce qui est, non par délibération mais par sa propre disponibilité, de sorte que, vivant pleinement dans le présent et l'ordre qu'il impose, y puisant tout le possible, demain soit préparé.

En somme, l'extériorité de la contrainte collective qui est le fait premier renvoie bien à une activité de l'enfant, sans qu'elle soit celle d'un sujet. Elle doit aussi être mise en rapport avec cet autre fait social : le souci de l'autonomie des individus. C'est caricaturer la pensée durkheimienne de la socialisation que d'y voir la simple apologie d'une intégration à des groupes sociaux au détriment de l'individu. Reste que tout se joue dans cette hiérarchie entre les grandes personnes et ces petits que sont les enfants. Les connaissances, le langage même sont des œuvres collectives qui donnent à l'enfant matière à grandir. Durkheim dit bien que la classe est une « petite société », mais aussi qu'elle n'a de consistance propre que par la présence du maître qui en représente l'esprit et l'unité morale. Hors de lui, point de salut : elle n'est que « phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire ». Affaire de différences d'âge, l'éducation et, identiquement, la socialisation sont ici absentes dans les groupes de jeunes d'un même âge, d'une même génération.

Entre pairs

De très nombreux travaux se sont attachés, tant du côté de l'« éducation nouvelle » que de la psychologie, à contester cette définition de la moralité chez Durkheim, ses représentations de l'enfance ou encore cette exclusivité des rapports enfants-adultes dans les processus de socialisation. Avant d'être l'objet d'investigations scientifiques, les relations entre enfants sont mises en valeur dans une pédagogie dite « active » d'appropriation des savoirs. Devenant moyen pédagogique et objectif éducatif, l'enseignement « mutuel » retrouve en quelque sorte une dignité contestée par la consécration du mode simultané d'enseignement au cours du XIX^e siècle. L'idée même d'une « vie sociale des enfants », comme s'intitule l'ouvrage de R. Cousinet (1950), militant des méthodes d'éducation active, quel que soit son idéalisme pédagogique, se construit bien en mettant les enfants à l'épreuve, en les observant en quelque sorte hors de l'adulte. Par là, elle rejoint toute une lignée de travaux qui, ancrés dans des traditions folkloristes, rendent compte des jeux et traditions populaires juvéniles, comme le travail de C. Gaignebet (1974) sur « le folklore obscène des enfants ». Ce sont en effet ces travaux des folkloristes, A. Van Gennep (1909) tout d'abord, qui introduisent le concept de « rites de passage » qui jalonnent le cours de la vie et donnent du même coup toute sa valeur à l'observation de sociabilités différenciées selon les âges. Redéfinie comme ethnologie, elle s'exprime aujourd'hui dans l'idée d'une « culture » spécifiquement juvénile, voire d'une « contre-culture », qui se manifeste à côté ou dans les interstices des institutions traditionnelles de socialisation que sont l'école et la famille.

De fait, c'est tout un ensemble d'objets et de pratiques des enfants et des jeunes « entre eux » qui s'offre aujourd'hui à l'observation : dans les cours de récréation aussi bien que dans les rassemblements festifs ou revendicatifs, dans leurs pratiques langagières, sportives ou musicales, comme dans l'absence de toute activité digne de ce nom. Sans doute, il ne faut jamais perdre de vue ce que ces pratiques doivent au développement d'un marché de la jeunesse, à ses stratégies d'innovation et de marketing très performantes qui tire de la segmentation des consommateurs les ressources de sa croissance. Là cependant, y compris dans leurs aspects illégitimes au regard des conventions établies, elles donnent à voir un intense travail de production du lien social, c'est-à-dire l'engagement de forces et de défis mais aussi de codes par-

tagés, règles, techniques, disciplines, ou encore répartition des territoires, qui permettent de dépasser à la fois la labilité des rencontres et le heurt des corps à corps. Seule cette observation de l'intérieur du monde des jeunes est propre à mettre en valeur ce qui n'apparaîtrait que négativement comme désordre ou anomie, débauche d'énergie ou moratoire... Même s'il faut préférer le pluriel différenciant des jeunesses au postulat d'une seule et même jeunesse, même si l'on considère des enjeux différenciés selon l'âge, le sexe et l'origine sociale, il y a bien là, à l'intérieur du groupe de pairs, matière à une socialisation.

Changement de définition donc : la société n'est plus une chose en soi, la socialisation n'est plus cheminement vers l'âge adulte, mais construction de situations qui se tiennent, avec ce qu'elles supposent de rapports de forces et de principes de légitimité. Il faut mesurer aujourd'hui ce que cette idée d'une socialisation entre pairs doit également à la prolongation des scolarités, à l'érosion et à la désynchronisation des repères qui balisaient l'entrée dans la vie adulte : accès au travail, mariage, procréation, départ du domicile familial... À quel moment devient-on adulte ? La multiplication des catégories d'âges (jeunes adultes, post-adolescents...) témoigne dans ce sens du brouillage des frontières séparant la jeunesse, voire la seule enfance, de l'âge adulte. De nouvelles « flexibilités temporelles » (M. Bessin, 1997) sont données à vivre à des individus inégalement armés pour en tirer profit. Car si l'arbitraire et la rigidité des conventions de l'âge ne sont plus dans l'air du temps, elles sont du moins au principe d'une équité de traitement. Mais l'âge adulte n'a pas seulement perdu en définition, il est aussi atteint comme valeur et charge identificatoire. Être adulte devient une qualité qui se met à l'épreuve, non plus seulement un état donné par l'âge. Aussi, si l'enfant n'est plus ce « petit missionnaire » des idées nouvelles chères à J. Ferry, il participe, à rebours, à la socialisation des adultes (P. Rayou, 1999).

Critique théorique, critique politique

C'est aux États-Unis que des sociologies d'inspiration phénoménologique ou interactionniste ont tout d'abord dénoncé l'assujettissement des théories de la socialisation à une vision du sens commun où l'enfant est défini par ses défaillances et son inachèvement (P. Garnier, 1993). Cette critique montre que, en consacrant purement et simplement cette vision que les adultes se font spontanément de l'enfant, le travail socio-

logique lui-même ne fait que reproduire une relation de domination. Non seulement il ne s'attache pas aux situations où les compétences des jeunes se manifestent, mais il s'interdit aussi d'examiner cette construction sociale des enfants en ces êtres incapables et immatures. Clairement ici, la critique d'une conception normative et téléologique de la socialisation redouble une critique politique, l'une appuyant l'autre, jusqu'à s'afficher comme une « libération » des jeunes.

D'un côté, ce changement de grille de lecture et d'interprétation des faits est propre à valoriser une activité des jeunes pleinement inscrite dans le présent, non plus définie à partir du futur. Dite primaire, quand il s'agit de l'enfant; secondaire, quand il s'agit de l'adulte confronté à de nouvelles situations, la socialisation n'est jamais achevée, ni l'identité des individus définie une bonne fois pour toutes (P. Berger, T. Luckmann, 1986). En leur donnant la parole, l'analyse sociologique peut alors défendre ce qui serait le « point de vue des enfants » (C. Montandon, 1997). Se faisant observation participante (W. Corsaro, 1988), elle peut aussi montrer l'existence d'une culture enfantine qui procède de l'interprétation de celle des adultes en fonction des ressources dont disposent les enfants. Enfin, à partir du moment où les recherches vont s'intéresser aux processus de fabrication des inégalités sociales de réussite scolaire, les rapports entre la famille et l'école seront également reconsidérés du point de vue de l'élève. Là est donnée à voir toute une activité qui lui est propre, les différentes stratégies qu'il met en œuvre pour naviguer entre ces deux mondes (P. Perrenoud, 1994). Et, quand il ne s'agit plus seulement de mesurer d'une manière générale des écarts entre une socialisation familiale et une forme scolaire de socialisation, c'est bien l'analyse de l'activité d'un élève aux prises avec des savoirs scolaires, en même temps que celle d'un jeune aux prises avec son histoire familiale qui constituent une grille de lecture féconde pour comprendre ce qui s'y joue (B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992).

De l'autre côté, la critique ouvre la voie à l'analyse des opérations de représentation et de catégorisation des individus selon leur âge. Ainsi, les classements d'âge deviennent le produit d'une activité sociale de jugement, un objet de débats permanents qui sont à étudier plutôt qu'une donnée naturelle ou une « variable indépendante » du travail sociologique. Cette perspective oblige à reconsidérer les oppositions traditionnelles entre un « âge biologique » et un « âge social » et souligne les dimensions politiques et morales de ce travail de catégorisation (P.

Garnier, 1995). Prendre la juste mesure de ce qu'est l'enfant, ni trop différent, ni trop semblable à l'adulte, commande de ne pas traduire son expérience dans les termes qui sont ceux de l'adulte, de ne pas lui poser des questions sans relation avec sa situation. C'est dans cette voie que s'engageaient, dès le début des années 1950, les réflexions de M. Merleau Ponty (1988). Définissant l'intégration de l'enfant dans la société comme un « phénomène de conscience symbolique », l'effort de connaissance de l'enfant par l'adulte a pour ce philosophe une dimension critique fondamentale dont l'enjeu est la reconnaissance de la subjectivité enfantine. En effet, le paradoxe de cette subjectivité enfantine est qu'elle est d'emblée présente, car l'enfant mène d'emblée une vie culturelle, tout en étant l'effort que fait l'adulte pour se représenter le sens d'un vécu autre que le sien tout en étant le même. Si l'enfant partage bien avec l'adulte cette qualité d'homme en situation, cette primauté du vécu que donne à penser la phénoménologie, s'il noue avec le milieu des relations anticipées, son rapport au monde n'est pas un rapport de contemplation, sa pensée est polymorphe. Nous n'avons jamais affaire à l'enfant en soi, insiste Merleau-Ponty, mais à des rapports d'existence et de représentation, à des conflits inévitables entre adultes et enfants car il n'y a pas d'égalité de situation possible entre eux, il n'y a pas de conduite absolument juste à l'égard de l'enfant. Longtemps méconnues en France, ces réflexions de Merleau-Ponty témoignent aussi d'un souci de penser ensemble le psychologique et le social qui deviendra une de nos premières préoccupations contemporaines.

De l'activité de l'enfant

Si cette idée d'activité propre de l'enfant au cours même de sa socialisation s'est imposée, faut-il pour autant renoncer à comprendre comment elle se conjugue avec sa passivité? « Être actif, c'est prendre. C'est tout autant recevoir », souligne D. Hameline (1999). De cette activité à la consécration d'un enfant « acteur à part entière » de sa socialisation, il y a un pas vite franchi, comme si sous la pression idéologique cette figure de l'acteur pouvait faire l'économie de tout ce qu'il y a de subi chez l'enfant, notamment sa subordination familiale et scolaire. C'est sans doute ignorer son élitisme, c'est-à-dire ce qu'il en coûte d'être « acteur » (P. Perrenoud, 1996). N'est-ce pas aussi trop en demander à l'enfant, perdre de vue sa faiblesse, son innocence même, que de lui prêter constamment des projets, des stratégies, une liberté de choix?

Surtout, tant qu'elle reste inscrite dans l'ordre d'une action, la socialisation n'en finit pas de poser la question « qui ? », celle de l'identité des individus, et on manque pour partie sa dynamique propre. Car si la socialisation est bien un modèle pour penser le réel et un projet à imprimer à la réalité, elle se laisse comprendre aussi comme un processus. C'est ici, comme nous y invite la lecture de F. Jullien de la pensée chinoise traditionnelle (1996), réfléchir le réel comme un procès continu et régulé, non plus comme une succession d'états et sous forme de modèles ainsi que nous l'avons appris du côté de l'Occident. Dans cette perspective, ce qui est premier, c'est la propension qui naît des différences de situations vécues par l'enfant et l'adulte. Ce qui importe n'est pas d'agir au sens de transformer la réalité de l'extérieur, mais de réagir, d'épouser le cours des choses pour l'infléchir. Là, comme celle de l'adulte, l'activité de l'enfant consiste à déployer le potentiel de situations, c'est-à-dire la tension qui se manifeste dans leur rapport et d'où découle son évolution. Elle est agir-sans-agir, passivité si on la rapporte à l'action ordonnée selon un but, des mobiles et des moyens. Plus exactement ici, l'opposition entre actif et passif, entre ce qui est subi ou choisi, est inopérante pour dire une transformation « trans-individuelle » à laquelle chacun participe et qui le traverse.

Jamais strictement verticale et descendante, de l'adulte vers l'enfant, la socialisation serait donc ce jeu de renversement entre des polarités opposées, anticipation de la vie adulte bien plus que projection vers ce futur. Elle serait oblique aussi, puisant dans les groupes de pairs des écarts à cette dynamique des rapports entre enfants et adultes, l'émergence d'un nouveau potentiel de situation. Oblique enfin parce qu'elle opère par détour, de biais, qu'elle n'a pas de lieu propre. Ce n'est pas renoncer à la reconnaissance du sujet et au surgissement de sa liberté dans l'affrontement que de penser aussi comment l'enfant s'inscrit dans un monde qui lui est, par avance, donné à vivre. Alors, à côté de l'héroïsme des acteurs, il faut aussi faire sa place à un « éloge de la facilité » : ce qui se réalise sans cesse, sans se rendre insigne ou se faire remarquer (F. Jullien, 1996). La socialisation serait donc processivité discrète, bien avant que nous en fissions un objet de discours et un projet.

Pascale GARNIER

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER (P.), LUCKMANN (T.), *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1986.
- BESSIN (M.), « Les paradigmes de la synchronisation », *Information sur les sciences sociales*, vol. 36, n° 1, mars 1997.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (É.), ROCHEX (J.-Y.), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.
- CORSARO (W.), « Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children », *Sociology of education*, vol. 61, 1988.
- COUSINET (R.), *La Vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine*, éd. du Scarabée, 1950.
- DURKHEIM (É.), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1980 (cours 1902-1903).
- DURKHEIM (É.), *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1963 (cours 1902-1903).
- GAIGNEBET (C.), *Le Folklore obscène des enfants*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1974.
- GARNIER (P.), « Critiques des théories de la socialisation », in IDEF, *Du stade au quartier, le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes*, Paris, Syros, 1993.
- GARNIER (P.), *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié, 1995.
- HAMELINE (D.), « Activité », in HOUSSAYE (J.) (éd.), *Questions pédagogiques*, Hachette Éducation, 1999, pp. 7-20.
- JULLIEN (F.), *Traité de l'efficacité*, Grasset, 1996.
- MERLEAU-PONTY (M.), *Résumé de cours à la Sorbonne (1949-1952)*, Paris, Cynara, 1988.
- MONTANDON (C.), *L'Éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- PERRENOUD (P.), « Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message », in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.
- PERRENOUD (P.), « Rendre l'élève actif..., c'est vite dit ! », *Migrants-Formation*, n° 104, 1996, pp. 166-181.
- RAYOU (P.), « Chemins vers l'enfance. Sociologies de l'enfant acteur », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, 1999, pp. 41-45.
- ROUSTANG (F.), *Qu'est-ce que l'hypnose ?*, Paris, Minuit, 1994.
- VAN GENNEP (A.), *Les Rites de passage*, Paris, F. Nourry, 1909.