

NOTE SUR QUELQUES USAGES DU CONCEPT DE SOCIALIZATION

Puisqu'il s'agit ici des sociologies, et en particulier du devenir de la sociologie de l'éducation, essayons de préciser comment et pourquoi nous avons été conduits, depuis 1977, dans le « groupe de recherches sur le procès de socialisation », à mettre ce concept au centre de notre réflexion, et quels usages nous en avons fait.

A l'origine, il y avait, je le rappelle brièvement, la volonté de rompre avec les sociologies sectorielles et le découpage institutionnel (sociologie de l'école, de l'éducation populaire, de la famille, etc.)¹. Avant de parler de socialisation, nous parlions (*cf.* les travaux de A. Battegay) de rapport d'enfance ou de l'enfance comme rapport social, rapport à resituer, pour chaque formation sociale, dans l'ensemble des rapports sociaux. En cela, nous nous démarquions de P. Ariès, dont nous avons pourtant repris les travaux pionniers, et surtout de J.-C. Chamboredon, qui, dans son analyse du « métier d'enfant », donnait une explication, mufti-factorielle (les demandes de diverses couches sociales, le développement du travail féminin, etc.). Nous sommes davantage d'accord, semble-t-il, avec les perspectives d'E. Plaisance, analysant d'abord les changements de mode de socialisation et ensuite le moment et la manière dont ils atteignent les différentes classes sociales².

Situer le rapport d'enfance dans les rapports sociaux nous conduit à ne pas réduire la socialisation aux processus de socialisation de l'enfant et de l'adolescent. Une société se fait sans cesse, et pas seulement par « l'éducation de la nouvelle génération » (pour reprendre la formule de Durkheim). Socialiser, c'est disons-nous, réaliser une certaine manière d'être ensemble et d'être au monde. Avant d'illustrer et de dégager les implications, en particulier méthodologiques, de cette formule, indiquons quels autres concepts elle rejette ou fait passer au second plan.

Côté rejet : d'abord la notion d'appareil idéologique d'état, mais aussi la réduction de l'analyse de la famille ou de l'école à « l'inculcation idéologique ». Rejet aussi, mais seulement rejet au second plan, de la notion de reproduction. La socialisation est sans cesse en train de se faire, de se défaire, de se refaire : comme nous avons essayé de le montrer en analysant la fête, celle-ci peut être considérée comme portant la socialisation à son point d'incandescence, et l'histoire vérifie les relations entre fête et révolte. Dans « se faire », il y a toujours la possibilité ou la virtualité de se faire autrement.

¹ *Cf.*, les communications de R. Bernard et de G. Vincent au Colloque de Toulouse de Mai 1982.

² Sur le changement du mode de socialisation et le développement, au XVII^{ème} siècle, de la « forme scolaire », *cf.*, G. Vincent, *L'école primaire française*, PUL-MSH.

C'est pourquoi nous nous attachons à l'étude des cultures innovatrices, en particulier à différentes formes de refus et à la recherche de formes d'expression et de socialité de la part de diverses catégories de jeunes (« Autour des joutes et du rock à Givors : emblèmes et dérives », étude en cours pour la Mission du Patrimoine). Il est évident que la définition proposée de la socialisation nous permet d'éviter le regard négatif qu'imposent les institutions chargées de prévenir et de guérir la « déviance ». De même, nous nous opposons à la définition classique de la socialisation, telle qu'elle est reprise aujourd'hui par le Centre de Vaucresson (la socialisation comme intériorisation des valeurs et des normes du groupe). La socialisation est, peut-être plus ou moins, mais toujours contradictoire, comme le montrent bien des analyses comme celles de J.-M. de Queiroz ou de S. Mollo.

Donc non pas reproduction indéfinie, mais plutôt production incessante : les deux concepts de socialisation et d'historicité sont pour nous étroitement liés. Production de quoi ? J'incline à répondre : de sens. Ce qui appelle de nouvelles précisions. D'abord par rapport à A. Touraine, qui, au moins dans un texte comme celui de l'ouvrage sur les identités collectives, parle de choix d'organisation sociale, de production institutionnelle. Ensuite et surtout par rapport à la question des rapports entre mode de socialisation et mode de production.

Dans mon analyse de l'école primaire, je m'étais élevé contre une mise en correspondance unique, directe et mécanique de l'école avec le mode de production capitaliste (MPC)³. J'ai tenté de comprendre l'école à partir de la transformation du politique, ou plus exactement du « politico-religieux ». Notre définition de la socialisation, si elle inclut « l'économique », la « production matérielle » en parlant de rapport au monde, pourrait cependant être considérée comme une définition du social par le politique, pour reprendre la formule de R. Aron. En tous cas je remettrais en question la problématique résumée par J.-M. Berthelot de la façon suivante (*Revue française de sociologie*, 1982) : « Scolarisation et mode de socialisation. Quelle place occupe la scolarisation dans le mode de socialisation de la société étudiée ? Comment celui-ci assure-t-il la tâche de reproduction sociale, c'est-à-dire de reproduction des conditions de production, en l'occurrence des agents sociaux ? A quelles exigences du mode de production, de l'état de la division du travail et de la nature du savoir social à retransmettre correspondent les divers modes de socialisation, et parmi eux, la scolarisation ? » (p.603)

Outre ce qui a déjà été dit sur la production et la reproduction, on pourrait ajouter une remarque sur le savoir social (point développé à la fin du *Piège scolaire*) : ce qui compte dans la définition de la forme scolaire, c'est moins la nature du savoir dans la société considérée, que la manière dont il est transmis. J'ai proposé de définir la pédagogie comme la manière dont cette transmission est « travaillée » à des fins politiques, à des fins d'assujettissement. Et c'est selon cette hypothèse que j'ai essayé d'expliquer les changements pédagogiques, en particulier le passage de « l'école des Frères » à « l'école de Jules Ferry » à travers l'interlude de « l'école mutuelle ».

Terminons ces quelques remarques, qui ont seulement pour but d'ouvrir une discussion, par quelques implications méthodologiques. J'ai emprunté à Merleau-Ponty l'usage qu'il a fait

³ Voir en particulier un article de J. Launay sur mode d'éducation et MPC, mais aussi les thèses de Macherey et Balibar.

de la notion de Gestalt, sa définition du social comme histoire et de l'histoire comme recherche tâtonnante de sens⁴. Il en résulte que la méthode privilégiée de la sociologie serait évidemment la méthode phénoménologique. A titre d'exemple, au début de nos travaux sur la fête (cf., R. Bernard et *al.*, *Education, Fête et culture*), nous sommes partis d'une définition quasi idéal-typique de la fête, par G. Duby, en essayant de comprendre la signification de ses composantes (le défilé, la lumière, le bruit, ...). Aujourd'hui nous tentons de dégager les significations de pratiques culturelles et sportives.

Cette notion de socialisation et la méthode qu'elle paraît privilégier n'impliquent pas la méconnaissance des différenciations sociales et des rapports de force. Simplement, on évite de réduire le style d'existence au mode de vie défini par des indicateurs de consommation, et on comprend les luttes de classes comme luttes de sens ou luttes pour le sens.

⁴ Dans nos recherches sur les dérives, nous nous référons en particulier au texte de *L'œil et l'esprit* (p.90), évoquant « cette historicité sourde qui avance dans le labyrinthe par détours, transgression, empiètement et poussées soudaines » et qui serait celle de la peinture.