

UNE QUESTION SANS CESSÉ RENOUVELÉE : DÉTERMINISMES SOCIAUX ET LIBERTÉ HUMAINE

Cléopâtre Montandon

L'éducation n'ayant pas toujours été mon champ de recherche, un doute a surgi au moment même où j'allais commencer la rédaction de ces lignes : mon "itinéraire de recherche" était-il pertinent pour *Perspectives documentaires en éducation* ? Hésitant à renoncer à cet article, et très ennuyée par toutes les interprétations que j'attribuais déjà à cette potentielle dérobade, voilà qu'un concept familier, tel un *deus ex machina*, est venu à mon secours : la socialisation. Cette notion polysémique, cousine de l'éducation, constitue en fait, d'une certaine manière, le fil d'Ariane de mon itinéraire.

Le désir de comprendre - les choses, les personnes, les langues, les situations, les événements, les relations, les comportements - le plaisir ressenti à la recherche de cette compréhension, la perplexité lorsque l'effort bute contre des impasses ou des contradictions, ce sont là des sentiments qui remontent bien loin dans mes souvenirs d'enfant. Mes parents, stricts en ce qui concerne les conduites, traditionnels dans leur conception de la place et du rôle des filles (1), n'ont cependant

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 45, 1998

jamais découragé mon envie, parfois exaspérante, de trouver des explications à mes multiples questions. La scolarité m'a paru interminable. Si la quasi-totalité des enseignants avaient des pratiques bien traditionnelles, je me souviens, cependant, avec beaucoup de reconnaissance d'un professeur d'histoire et d'un professeur de littérature, qui nous donnaient au gymnase la possibilité de découvrir par nous-mêmes et travailler sur les œuvres et les personnages qui nous intéressaient le plus.

La sociologie pour comprendre le monde

Très vite, à la fin de l'école, j'ai compris que j'étais attirée par les sciences humaines plutôt que par les sciences physiques ou exactes, et très tôt également je me suis sentie davantage intéressée par les phénomènes de société (pourquoi la guerre, pourquoi la pauvreté, pourquoi le racisme, etc.), que par les aspects individuels de ces phénomènes (pourquoi l'agressivité, pourquoi l'intolérance, pourquoi l'autoritarisme, etc.). La sociologie, quoique je ne comprenais pas très bien ce qu'elle recouvrait, me semblait mieux correspondre à mes interrogations. Dans mon pays, l'Université ne délivrait pas de diplôme en sociologie à l'époque, mais bien évidemment en Europe, comme on disait alors, plusieurs villes universitaires offraient des études dans ce domaine. Après avoir apporté des preuves suffisantes du sérieux de mon intérêt à ma famille (2), j'ai obtenu leur appui pour étudier à l'Université de Genève. Mais la sociologie était hors de question. À quoi cela pourrait-il servir, me demandaient-ils ? Je me suis donc inscrite en sciences économiques, domaine apparemment plus concret, plus utile, pouvant conduire à une situation professionnelle. Heureusement pour moi, plusieurs cours étaient communs aux différentes licences des sciences économiques et sociales.

Roger Girod enseignait la sociologie générale ; il traitait du pouvoir politique et des classes sociales et nous introduisait à la pensée de Hegel, de Comte, de Marx. Mais le cours permettait d'approfondir, à travers des travaux personnels, des problématiques selon ses propres intérêts. J'avais choisi entre autres de m'attaquer au livre de Georges Gurvitch, *Déterminismes sociaux et liberté humaine* (3). Ce n'était pas innocent. L'analyse sociologique, dont j'avais certes une représentation bien incomplète, me paraissait étouffante. Le titre de l'ouvrage m'avait attirée. La pensée de Gurvitch n'est certes pas d'un abord

facile. Terriblement concentrée, dense, une bonne partie de son analyse m'avait échappée. Mais, j'ai pu retenir que déterminismes et liberté se situent à différents niveaux, qu'il est naïf d'attribuer la liberté au plan individuel uniquement et le déterminisme au plan social, que les êtres humains, pris collectivement aussi bien qu'individuellement, produisent leurs propres déterminismes et les combattent, les limitent, voire les dominent, par la liberté qui se dégage de leurs actions. Même si je n'avais pas tout compris, j'étais rassurée. Gurvitch montrait que les choses ne sont pas simples, qu'il faut se méfier des généralisations sur les déterminismes sociaux et examiner systématiquement les différents contextes et les différents moments qui exercent une pression sur la vie des individus. Mais très vite surgit la question : qu'est-ce qui fait que certains chercheurs sont plus enclins à adopter une thèse déterministe, et pourquoi d'autres sont plus sensibles à la liberté des individus? Puis, comment s'y prendre pour étudier ces phénomènes? Pourquoi ne pas commencer par l'éducation?

Quelque temps plus tard, inscrite pour une maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal, j'ai pu poursuivre certaines de ces interrogations de l'autre côté de l'Atlantique. Plus particulièrement, le cours de Guy Rocher fut pour moi une introduction à la sociologie anglo-saxonne et à une conceptualisation de la socialisation très parsonienne dans les grandes lignes. Il était question d'activité humaine, mais les acteurs y étaient absents. Si, selon cette approche, la liberté ou l'autonomie personnelle existaient, c'est qu'elles étaient tolérées, parfois même encouragées, voire imposées par les groupes ou les sociétés. La vision de la socialisation était essentiellement déterministe.

La concurrence de l'anthropologie

Puis, une situation inattendue vint chambouler encore plus le puzzle de la socialisation qui commençait à prendre forme. Une expédition médicale organisée par l'Université McGill de Montréal et l'OMS partait de Halifax en bateau pour se rendre sur l'Île de Pâques afin de mener une étude approfondie de la petite communauté pascuane qui vivait encore dans un isolement quasi total (1964), mais dont on savait qu'elle allait incessamment être envahie par le tourisme. L'anthropologue pressenti ayant renoncé, j'ai été engagée. Ce fut une expérience unique. Intéressée par la manière dont étaient

socialisés les enfants, je me suis aperçue très rapidement que les modèles théoriques de socialisation unilatérale que j'avais dans mes bagages étaient inadéquats : les enfants apprenaient des choses à leurs parents, étaient souvent les médiateurs d'usages culturels nouveaux. Lorsqu'après coup j'ai voulu mettre un peu d'ordre dans toutes les données collectées sur le terrain et que je me suis tournée vers l'anthropologie (4), là non plus je n'ai pas trouvé de cadre théorique qui puisse expliquer ces phénomènes de socialisation à rebours, que Margaret Mead a associé un peu plus tard (1970) aux cultures "post-figuratives" (5). Bien entendu, cette expérience m'a fait découvrir d'autres failles dans ma formation et fait prendre conscience de la facilité avec laquelle on peut transposer des présupposés théorico-idéologiques dans la méthode avec laquelle on approche le terrain. Mais surtout ce fut l'occasion pour moi de réaliser combien il était dommage et arbitraire d'ériger des frontières entre les différentes sciences humaines et sociales.

De retour à Genève, j'ai été assistante en sociologie et j'ai eu l'occasion de voir se développer une des grandes enquêtes sur la mobilité sociale que dirigeait Roger Girod, juste le temps pour me rendre compte combien son approche était différente de celle de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron dans *Les héritiers*. Mais la passion de l'anthropologie faisait son chemin. Il me semblait qu'il y avait dans cette discipline une plus grande souplesse dans la démarche, que l'ouverture aux autres sciences humaines était plus marquée. À New York pour deux ans (6), je me suis donc inscrite en 1968 à l'université Columbia pour suivre un programme doctoral. C'était encore un temps faste pour l'anthropologie : Marvin Harris, Robert E. Murphy, Alexander A. Alland, Margaret Mead. Assistante de cette dernière pendant une année, j'ai pu pénétrer un tout petit peu dans la tribu des anthropologues, voir de près leurs différentes tendances, leurs ouvertures à la psychologie, à l'écologie, au structuralisme, la controverse "emics-etics", écouter leurs récits du terrain. Mais ce programme offrait aussi la possibilité de suivre des cours à la porte à côté, chez des sociologues comme Amitai Etzioni, Robert Merton, ou encore chez des philosophes de la science. Le but qu'il ne fallait pas perdre de vue c'était bien entendu la thèse, travail de recherche exigeant qui nécessitait un bon bagage tant théorique que méthodologique.

La socialisation des scientifiques

La Méditerranée était l'ère géographique que j'avais choisie pour mon travail sur le terrain et plus particulièrement le Maghreb. Pour diverses raisons, j'ai dû le déplacer plus au nord... Mon directeur de thèse, Lambros Comitas, ne s'est pas opposé à ce que je tente d'approcher le groupe d'héritiers des familles patriciennes de Genève comme s'il s'agissait d'une communauté exotique. Que des anthropologues étudient des populations urbaines était devenu fréquent. Mais, de fil en aiguille, le sujet de ma thèse s'est transformé et finalement il a porté sur les facteurs sociaux qui ont contribué au développement extraordinaire de la science à Genève au XVIII^e siècle, sur le rôle joué par le patriciat genevois dans cette aventure et sur le processus de socialisation scientifique de ses membres (8).

L'initiation anthropologique allait être donc mise, provisoirement, entre parenthèses. En effet, c'est à la sociologie que j'ai fait surtout appel pour ma thèse. Et même si j'avais absorbé un grand nombre d'ouvrages de philosophie de la science (7), c'était à mes yeux un travail essentiellement sociologique. En effet, il ne s'agissait pas de déterminer la validité du contenu de la connaissance scientifique produite à Genève aux dix-huitième et dix-neuvième siècles. Malgré une attention particulière consacrée aux prémisses philosophiques des scientifiques genevois, mon questionnement ne portait pas, comme c'est le cas dans certains travaux en sociologie de la connaissance, sur les relations entre la structure conceptuelle de la science et les systèmes idéologiques ou philosophiques prévalant dans le milieu social de ces hommes de science. La question principale de cette étude était plutôt de savoir quelles étaient les conditions sociales qui contribuèrent à l'essor de l'activité scientifique à Genève au dix-huitième siècle et à la concentration extraordinaire d'hommes de science éminents dans cette cité. Le but n'était pas d'examiner l'activité scientifique de ce groupe comme un système de pensée ou un corpus de connaissances, qui se manifeste par l'observation, l'expérimentation, la conceptualisation, la recherche de lois et leur validation, mais d'examiner les conditions sociales de ces activités. Il s'agissait d'analyser l'héritage culturel de ces scientifiques, mais aussi ce qu'ils en faisaient, les réseaux de communication et les échanges de cette communauté scientifique, locaux et internationaux (8). Les données étaient constituées de matériaux historiques existant dans les archives et ouvrages et de données

recueillies pour cette recherche à travers un instrument (questionnaire) construit *ad hoc* et permettant une analyse statistique.

La question de la socialisation de ces scientifiques était posée. Mais, étant donné le matériel à disposition, elle s'adressait davantage à des aspects de la socialisation continue, plutôt que de la socialisation primaire. Par ailleurs, si la recherche des conditions sociales de ces socialisations occupait certes la première place, la part active que prenaient les individus n'était pas occultée, dans la mesure du possible bien entendu.

Le travail sur la thèse a alimenté mes interrogations sur le caractère conventionnel des frontières entre sociologie, histoire, psychologie, anthropologie, sur la détermination des phénomènes sociaux, sur les dogmatismes théoriques et méthodologiques, sur les présupposés idéologiques que les chercheurs adorent découvrir chez les autres, sans pour autant présenter les leurs. Ces questionnements n'ont certes pas eu de réponse définitive. Ils ont contribué à la mise en place d'une attitude éclectique et d'une méfiance envers les positions théoriques, méthodologiques, conceptuelles qui se basent sur des oppositions. Cette prise de conscience de mon penchant éclectique, pas toujours facile à défendre, fut une étape importante dans mon itinéraire. Le temps de la thèse fut également le début d'un rapport quelque peu masochiste avec la recherche : chercher n'était pas facile, c'était même angoissant et éprouvant par moments, mais j'aimais chercher pour tenter de comprendre et j'étais prête à continuer.

Socialisation et déviance

Après la thèse, j'ai travaillé un premier temps comme chercheuse au Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique, dirigé par Walo Hutmacher. Nous étions trois à mener une recherche sur un problème qui commençait à préoccuper, au début des années 70, les autorités scolaires : les jeunes et la drogue. Comme tous bons sociologues qui se respectent, nous n'étions pas du tout d'accord de travailler sur un problème social sans le transformer en problème sociologique. Nous étions très sensibles à l'approche des jeunes et de la déviance d'un certain nombre de chercheurs anglosaxons qui sortaient des sentiers battus des sciences sociales (9). C'était alors une approche qui n'était pas très connue en Europe et nous avons suscité des débats orageux dans le but de remettre en

question la définition initiale de la problématique de notre étude : notre idée n'était pas de nous centrer sur la recherche des causes de la consommation de drogues, mais d'analyser le processus de définition sociale de la déviance et le sens que lui donnent les différents acteurs concernés (10).

Cette recherche était aussi une nouvelle occasion pour revoir le concept de socialisation. En effet, une non-problématisation de la définition de la déviance est liée à une approche fonctionnaliste unilatérale de la socialisation : lorsque la socialisation a pour fonction la construction d'un consensus social, la déviance en constitue objectivement un raté. À partir du moment où la socialisation est considérée comme un processus d'interaction entre socialisateurs et socialisés, la déviance n'est pas un fait objectivement établi. Cette recherche m'a conduite à réaliser combien il était important de ne pas fermer prématurément la définition de son objet de recherche ; qu'il fallait essayer de tenir compte de la dialectique entre l'univers subjectif des acteurs et les contraintes de la structure sociale ; qu'il importait de connaître comment se construit la signification qu'attribuent les individus aux phénomènes sociaux (en l'occurrence à la prise de drogues et à la normalité) ; que l'étude des processus de socialisation était essentielle pour la compréhension de cette dialectique. À travers cette étude j'ai également compris l'importance, du point de vue méthodologique, de tolérer une certaine ambiguïté dans la définition de l'objet, ainsi que la difficulté (et le plaisir) d'être soi-même l'instrument de sa propre recherche (11). L'observation participante dans une classe de collège, dans un centre de loisirs, ainsi que dans un groupe de médecins et psychiatres s'occupant de prévention des toxicomanies chez les jeunes, furent en effet des expériences passionnantes et cruciales. Ma formation en anthropologie n'y était pas étrangère.

Un nouveau poste m'a permis de travailler encore quelque temps dans le champ de la déviance. Chargée de recherche à l'Institut de médecine légale de l'Université de Genève, j'ai entrepris une recherche sur la prison préventive genevoise afin d'éclairer la socialisation à l'enfermement (12). Les problèmes méthodologiques et éthiques étaient de taille et j'ai beaucoup appris (13). À cette époque j'ai également renoué les liens avec l'histoire et l'anthropologie. Avec la première, dans le cadre d'une petite recherche sur la naissance de l'expertise psychiatrique à Genève ; avec la deuxième, dans le cadre d'une recherche comparative mandatée par l'OMS sur la dangerosité (14).

Il m'était possible de continuer la recherche en médecine pénitentiaire, mais j'ai préféré démissionner. Je ressentais un certain malaise dans ces institutions où bien souvent la justice ouvre la porte à l'injustice. Toute cette période de travaux dans le domaine de la déviance fut sans doute une étape importante dans mon parcours. Elle a confirmé, par des chemins tortueux certes, mon intérêt fondamental pour ces processus qui se trouvent à l'intersection du macro et du microsocial, elle a éveillé mon intérêt pour ces phénomènes sociaux que sont les émotions (15), et a confirmé un autre aspect de mon rapport à la recherche, à savoir une certaine réticence à m'impliquer dans les prolongements que les résultats peuvent avoir dans la pratique.

La socialisation familiale et scolaire

C'est au Service de la recherche sociologique que je suis retournée au début des années 80. La sociologie de l'éducation était la référence principale dans le service, et l'école son champ, mais il devenait de plus en plus clair que la famille en tant que première institution de socialisation ne devait pas être ignorée. Après un tour d'horizon des travaux sociologiques traitant d'éducation dans le cadre de la famille (j'ai un faible pour les synthèses), j'ai mené une recherche exploratoire auprès d'un petit nombre de familles genevoises ayant des enfants à l'école primaire sur leurs pratiques éducatives et leurs rapports à l'école. Le but était de voir comment se définit dans un groupe familial ce que doit être l'éducation des enfants, comment l'école est perçue par les familles, ses méthodes, ses objectifs, son organisation, et comment l'institution scolaire intervient dans la vie quotidienne des familles. Centrale était l'idée qu'une unité familiale, tout en subissant les influences et les contraintes des structures sociales qui l'entourent, n'est pas un réceptacle passif des forces qui s'exercent sur elle et que son fonctionnement, le style d'interaction entre ses membres n'est pas étranger à son rapport à l'éducation. Inspirée par des travaux de la sociologie de la famille anglo-saxonne, une des hypothèses de cette petite recherche était que les pratiques éducatives des familles ainsi que leur rapport à l'école sont liées non seulement à la position sociale des parents, mais aussi au paradigme familial, au type de structuration et de fonctionnement des familles.

Cette piste a été poursuivie dans le cadre d'une étude plus ambitieuse avec Jean Kellerhals. À noter que cette collaboration s'est pro-

duite dans le cadre de l'Université, où j'enseignais dès 1984 les relations familles-école à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Dans cette recherche, nous avons mis en évidence une relation entre des types de fonctionnement familial et les stratégies éducatives des parents. Quatre types de familles établis selon leur cohésion interne et selon leur intégration dans l'environnement social ont été mis en relation avec un ensemble de dimensions composant le style éducatif des parents, à savoir leurs objectifs éducatifs, leurs méthodes éducatives, la différenciation des rôles entre le père et la mère ainsi que leur mode de coordination avec d'autres instances de socialisation. Diverses analyses ont montré entre autres que le style "contractualiste" (où l'autorégulation de l'enfant est valorisée, où la négociation est de mise, où il y a certaine indifférenciation des rôles entre le père et la mère) était plus fréquent dans les familles Association (caractérisées par l'autonomie des familiers et l'ouverture à l'extérieur), et que le style "statutaire" (qui valorise l'accommodation de l'enfant, fait appel au contrôle, où les parents ont des rôles bien distincts) est plus fréquent dans les familles Bastion (caractérisées par la fusion et le repli). Tout en soulignant l'influence exercée par le milieu social, cette étude montrait que la dynamique d'interaction familiale médiatise la relation entre position sociale et style éducatif. Il s'agissait d'une recherche à facture classique, avec un paradigme théorique formel, des analyses de corrélations statistiques et des "cluster analysis". Elle était basée sur des entretiens où les deux parents étaient présents et elle recueillait également des données auprès des enfants (16). Ce sont ces dernières informations qui nous ont permis de mettre en relation style éducatif parental et estime de soi des enfants.

Cette étude se situait dans la ligne des travaux qui analysent l'action des agents de la socialisation sur les enfants. Elle a attisé mon désir de poursuivre des travaux dans deux directions : la première, que nous retrouverons plus loin, constitue le talon d'Achille de l'approche sociologique de l'éducation, à savoir le point de vue des socialisés ; la deuxième direction était celle de l'articulation du travail éducatif entre les familles et l'école.

Cette deuxième direction, associant la sociologie de la famille et la sociologie de l'éducation, j'ai pu la développer dans le cadre du Service de la recherche sociologique. Il me semblait qu'une sociologie de l'éducation ne peut ignorer les processus éducatifs qui se déroulent dans le cadre de la famille et qu'une sociologie de la famille ne peut

rester indifférente aux processus éducatifs qui se déroulent dans le cadre de l'école. D'ailleurs cela fait plus d'un demi-siècle que les rapports interinstitutionnels entre les familles et l'école ont stimulé des essais conceptuels, qui ne sont d'ailleurs pas sans rapport avec l'évolution concrète de ces relations (17). Certains, à la suite de Parsons, ont considéré la famille et l'école comme deux institutions aux orientations d'action bien distinctes, qui contribuent de manière séparée à la socialisation des enfants. D'autres, plus récemment, voient un recoupement du travail éducatif des familles et de l'école. Philippe Perrenoud et moi-même avons tenté de présenter quelques pistes de réflexion dans ce domaine et de comprendre pourquoi le dialogue entre les familles et l'école est difficile (18).

En sociologie de l'éducation le rapport des familles à l'école a été initialement abordé à travers le problème des inégalités, la famille étant le plus souvent considérée comme la clé du mystère de la reproduction, quel que soit le modèle théorique derrière (psychologique ou sociologique, "défectologique" ou culturaliste). Aujourd'hui, d'autres aspects des relations familles-école sont étudiés. Des chercheurs s'adressent aux processus relationnels et pédagogiques impliqués ainsi qu'à leurs conséquences sur l'ensemble des acteurs. D'autres étudient les représentations que se font parents et enseignants de leurs rôles éducatifs réciproques, leurs stratégies respectives, les différences qui les caractérisent selon les milieux sociaux mais aussi selon d'autres caractéristiques de la vie des familles (19).

C'est dans cette perspective que nous avons travaillé dans le Service de la recherche sociologique. Dans une première enquête auprès des enseignants de l'école primaire genevoise, Bernard Favre et moi-même avons tenté de cerner les représentations qu'ont les enseignants genevois des familles, ainsi que leurs pratiques envers elles (20). Puis, dans un travail symétrique, j'ai travaillé sur les représentations que les parents ont de l'école et des enseignants à Genève, ainsi que sur leur rapport à la scolarité de leur enfant (21). Ces enquêtes, essentiellement descriptives, étaient les premières sur ces questions en Suisse. L'idée était de situer les relations familles-école et leur évolution dans un contexte plus large, en donnant des éléments de comparaison avec ce qui se passe dans d'autres systèmes scolaires, en mettant en évidence les transformations de l'école ou de la famille qui changent les données du problème au fil des ans. Nous avons pu établir des typologies concernant le rapport des enseignants aux

familles et le rapport des parents à l'école. De manière générale, ces enquêtes ont apporté des renseignements intéressants sur l'état des relations entre les familles et l'école et peuvent servir à comparer l'évolution de ces relations à l'avenir.

Les travaux sur les relations familles-école ont suscité des réflexions qui dépassent les interactions entre enseignants et parents. En cela, la participation aux travaux du comité de recherche "Modes et procès de socialisation" de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), fut pour moi d'un grand intérêt, notamment en ce qui concerne l'ensemble des discussions autour de la question de l'attachement de la sociologie de l'éducation à la forme scolaire. La forme scolaire est-elle devenue la forme dominante de la socialisation, y compris en dehors de l'école? Qu'en est-il des processus éducatifs à l'extérieur des lieux et des temps scolaires et à l'intérieur de ceux-ci n'y a-t-il pas des formes particulières, clandestines de l'éducation? Qu'en est-il des articulations (complémentarité, compétition, conflits) et des interactions concrètes entre l'école et d'autres lieux de socialisation (la famille, l'entreprise, les communautés locales, les églises, les organisations de sports ou de loisirs, les médias, etc.)? (22).

De la socialisation des enfants à une sociologie de l'enfance

À partir du début des années 90 j'ai travaillé à plein temps à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le temps pour la recherche s'est hélas réduit. Ayant pu obtenir des subsides du Fonds national suisse de la recherche (FNRS), je me suis alors tournée vers cette deuxième piste dont j'ai parlé plus haut, à savoir le point de vue des socialisés et plus généralement la sociologie de l'enfance. Les sociologues et les anthropologues, pendant de longues années, se sont principalement intéressés à l'ensemble des dispositifs que se donne un groupe social pour s'assurer que les enfants s'intègrent dans le tissu social. Ils ont étudié comment le système social s'y prend, à qui incombent les tâches d'éduquer, quels sont les acteurs, quelles sont les méthodes qu'ils emploient, etc. Mais, la socialisation, comme nous l'ont dit depuis longtemps G. H. Mead, Berger et Luckmann et d'autres, comme une médaille, a une autre face : la trajectoire des

socialisés, leurs propres représentations et pratiques dans le processus de socialisation.

Malgré l'existence de ces approches de la socialisation qui donnent une place aux socialisés, les sociologues se sont peu lancés dans cette direction et n'ont pas créé une sociologie de l'enfance. Si, dans les années 20, des sociologues de l'École de Chicago se sont penchés sur les enfants, ils furent vite dépassés par les psychologues. La sociologie de l'éducation et la sociologie de la famille, les ont pendant longtemps ignorés ou alors elles les ont abordés indirectement, la première se consacrant principalement à l'étude de l'institution scolaire et la seconde aux pratiques éducatives parentales. Certes, il y a eu les travaux de Woods, Pollard (23) et d'autres chez les Anglo-Saxons, comme il y a eu les travaux d'Annick Percheron et de Suzanne Mollo (24). Mais ce n'est que depuis une quinzaine d'années que des aspects passionnants de la socialisation des enfants commencent à être abordés d'un point de vue sociologique et qu'une sociologie de l'enfance, qui ne considère plus les enfants comme des "idiots culturels", est en train de se développer (25).

Pour ces différentes raisons, ce qui m'intéresse tout particulièrement aujourd'hui c'est l'étude de ce que l'on pourrait appeler la socialisation de soi des enfants, en analysant l'expérience qu'ils ont de leur propre socialisation. Il me semble important d'examiner la logique qui sous-tend le processus de socialisation de soi et qui peut être approchée à travers leurs représentations, leurs émotions et leurs actions, voire stratégies, face aux différentes logiques qui sous-tendent la socialisation lors de leurs interactions avec les multiples acteurs et instances de ce processus, dans différents contextes sociaux.

Deux projets de recherche ont été conçus sur cette base. Partant de l'idée que les enfants sont des acteurs sociaux à part entière, une étude exploratoire fut menée à Genève, afin de mieux connaître le point de vue d'environ 70 enfants de 11-12 ans sur leur propre socialisation dans la famille et à l'école, et voir comment, lors de leurs interactions quotidiennes avec les adultes et avec leurs camarades, ils construisent leur propre expérience de l'éducation. Les résultats furent très intéressants (26). Les enfants ont présenté une vision avertie des processus d'apprentissage, du rôle et des qualités de leurs éducateurs, des méthodes éducatives pratiquées à leur égard, de l'organisation et du fonctionnement de l'école et de leur famille. Ils ont exercé une introspection nuancée sur les émotions ressenties dans diverses situations

d'apprentissages, lors des interactions avec leurs éducateurs ou leurs camarades, lorsqu'ils envisagent leur avenir. Ils ont fait une analyse subtile des actions et stratégies qu'ils développent face aux apprentissages, face à leur futur métier, face aux parents, enseignants ou camarades. Nous avons pu, avec Françoise Osiek, établir des typologies de leur rapport à l'éducation familiale et scolaire.

Le deuxième projet est en cours. L'importance accordée par les enfants aux camarades dans la précédente recherche m'a conduite à penser qu'il est nécessaire d'approfondir les activités que partagent les enfants, la manière dont ils s'approprient collectivement le monde environnant pour produire leur propres formes culturelles du moment, et plus particulièrement pour construire le lien social. D'où l'idée d'une nouvelle étude sur les différentes interactions de solidarité, d'amitié, et plus particulièrement sur les interactions conflictuelles, abusives et violentes. Dans cette recherche le but est de : a) cerner comment les élèves définissent les différents comportements que l'ont peut provisoirement appeler "discutables", afin de connaître comment eux-mêmes qualifient ce qui est acceptable ou pas et en répertorier les différentes formes ; b) relever les théories implicites des élèves sur les causes et les conséquences des diverses manifestations de comportements "discutables" entre pairs ; c) examiner dans quelle mesure les comportements "discutables" entre pairs sont liées à des micro-cultures d'enfants ou d'école particulières ou à d'autres dimensions de l'environnement social des enfants.

À nouveau, le concept d'expérience sociale occupe une place importante dans cette approche. Il permet de saisir en un seul concept ce que *pensent*, ce que *ressentent* et ce que *font* les individus, ainsi que le sens qu'ils donnent à leur action. L'action demeure un élément central, mais elle est indissociable de la réflexion et de l'émotion. L'expérience des différents types de lien social construits entre camarades seront observés dans des rapports d'amitié, de conflit et de justice (27).

Dans ce parcours de recherche il m'est arrivé d'employer plusieurs approches théoriques et méthodologiques (28). Si, dans certaines situations de recherche, l'adoption d'une approche phénoménologique m'a paru plus pertinente, je ne pensais pas que celle-ci reflétait mieux la réalité qu'une approche structurelle. Et lorsque dans d'autres contextes il m'est arrivé d'utiliser un paradigme conceptuel plus formel, celui-ci ne m'est pas apparu d'emblée offrir une explication plus adéquate de la réalité. Peut-être que le fait d'avoir travaillé dans diffé-

rents cadres et de ne pas avoir poursuivi un plan de carrière bien défini, ont contribué à cette ouverture. Ainsi me suis-je laissée séduire par différents objets, différentes approches théoriques et méthodologiques. Si le “coût” était de se trouver en situation d’éternel (le) apprenant(e), il était compensé par l’occasion ainsi saisie de s’ouvrir à de nouvelles perspectives dans l’étude des phénomènes sociaux. Entreprendre une recherche c’est bien souvent découvrir des difficultés imprévues, des problèmes théoriques et méthodologiques auxquels on n’avait pas pensé malgré tous les soins pris pour les anticiper, c’est rencontrer des données qui résistent à l’analyse et des phénomènes qui ne se plient pas à une conception rigide de l’approche méthodologique. Une attitude ouverte, voire éclectique, n’est alors pas inutile. Elle peut permettre, me semble-t-il, de faire preuve de souplesse, d’appliquer une forme de pensée qui se rapproche de ce que Détéienne et Vernant ont décrit dans leur analyse de la *métis*, sorte de ruse assez “courbe” pour “s’ouvrir vers toutes les directions à la fois” (29). Cependant, cette forme de pensée implique “un ensemble complexe, mais cohérent, d’attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d’esprit, la feinte, la débrouillardise, l’attention vigilante, le sens de l’opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s’applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux” (*ibid.*, p. 10). Cette démarche, que ces hellénistes attribuent au médecin ou au navigateur qui se trouvent devant des situations complexes, est sans doute un idéal impossible à atteindre. Mais, elle permet, me semble-t-il, au chercheur qui tente de s’en inspirer, d’avoir le plaisir de s’engager dans de nouvelles voies, sans occulter les limites de ses moyens.

J’aurais préféré présenter un “itinéraire de recherche” plus impersonnel, axé davantage sur des étapes de réflexion théorique et épistémologique. Mais, en même temps, je crois que cet itinéraire est imbriqué dans le cours de ma vie et il m’a semblé qu’il était important d’en présenter quelques éléments au lecteur.

Cléopâtre MONTANDON

*Faculté de psychologie
et des sciences de l’éducation
Université de Genève*

Références bibliographiques

- (1) Née à Athènes en 1941, père ingénieur, mère au foyer, une sœur cadette.
- (2) Pour l'étude des genres, il me semble intéressant de mentionner qu'il m'a fallu deux ans pour persuader mes parents que les études universitaires pouvaient passer avant la recherche d'un mari. Ils ont cependant apporté leur soutien lorsqu'ils m'ont vu travailler et économiser pour des études.
- (3) GURVITCH, G., 1955, *Déterminismes sociaux et liberté humaine*, Paris, PUF.
- (4) MONTANDON, C., 1978, Easter Island : a case of social change, *Ethnologische Zeitschrift Zürich*, 1 : 5-44.
- (5) MEAD, M., 1970, *Culture and commitment : a study of the generation gap*, New York, Doubleday.
- (6) Encore une remarque pour les études genres : la plus grande partie de mon itinéraire est liée aux impératifs de la vie familiale. À chaque étape, j'ai essayé de tirer le meilleur parti sur le plan de mes intérêts de recherche; ce ne fut pas le cas sur le plan de la carrière.
- (7) POPPER, K.R., 1959, *The logic of scientific discovery*, New York, Harper; KUHN, T.S., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, International Encyclopedia of Unified Science, vol. II : 2 (2e ed. 1970); HEMPEL, C.G., 1960, Science and human values, in *Social control in a free society*, Spiller, R.E. ed., Philadelphia, University of Pennsylvania Press; KAPLAN, N., 1964, *The conduct of inquiry*, San Francisco, Chandler Publishing Co.; STORER, N.W., 1966, *The social system of science*, New York, Holt, Rinehart & Winston; NAGEL, E., 1961, *The structure of science*, New York, Harcourt, Brace & World.
- (8) MONTANDON, C., 1975, *Le développement de la science à Genève aux XVIIIe et XIXe siècles : le cas d'une communauté scientifique*, Vevey, Delta. La thèse avait été soutenue à Columbia en 1973 et j'étais particulièrement fière que Robert K. Merton ait accepté de faire partie du jury.
- (9) YOUNG, J., 1971, *The drugtakers : the social meaning of drug use*, London, MacGibbon & Kee/Paladin; BECKER, H.S., 1963, *Outsiders : studies in the sociology of deviance*, New York, Free Press; DOUGLAS, J., 1967, *The social meaning of suicide*, Princeton, Princeton University Press; CICOUREL, A.V., 1968, *The social organization of juvenile justice*, New York, Wiley; LEMERT, E.M., 1966, *Human deviance : social problems and social control*, New York, Prentice Hall; RUBINGTON, E & WEINBERG, M.S., 1973, *Deviance : the interactionist perspective*, New York, Macmillan; TAYLOR, I., WALTON, P. and YOUNG, J., 1973, *The new criminology : for a social theory of deviance*, London, Routledge & Kegan Paul; PHILIPSON, M., 1961, *Sociological aspects of crime and delinquency*, London, Routledge & Kegan Paul.

- (10) ALMEIDA, C., BESOZZI, C., HADORN, R. et MONTANDON, C., 1975, Socialisation et déviance. Éléments pour une nouvelle approche, Genève, *Cahiers du Service de la recherche sociologique*, n° 10.
- (11) MONTANDON, C., 1974, Sociologie de la déviance : éléments d'une analyse conceptuelle, in *Contributions à l'analyse sociologique de la Suisse*, Genève, Société suisse de sociologie, p. 295-306.
- (12) MONTANDON, C. et CRETIAZ, B., 1985, *Paroles de gardiens, paroles de détenus : bruits et silences de l'enfermement*, Paris, Masson.
- (13) MONTANDON, C., 1984, Deception of host and self in fieldwork, *The Wisconsin Sociologist*, 21, 4 : 118-127.
- (14) MONTANDON, C., 1978, Naissance et relations entre justice et psychiatrie à Genève, *Gesnerus*, 1 : 5-24 ; MONTANDON, C. & HARDING, T.W., 1984, The reliability of dangerousness assessments : a decision-making exercise, *The British Journal of Psychiatry*, 144 : 149-155.
- (15) MONTANDON, C., 1982, La honte. Quelques notes sur un concept négligé, *Revue Européenne des sciences sociales*, XX, 62 : 23-61.
- (16) KELLERHALS, J., MONTANDON, C. et al., 1991, *Les stratégies éducatives des familles*, Paris, Delachaux et Niestlé ; KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G. et SARDI, M., 1992, Un aspect central du processus de socialisation : l'impact du style éducatif des parents sur l'estime de soi des adolescents, *Revue française de sociologie*, vol. XXIII, n° 3, p. 313-333.
- (17) MONTANDON, C., 1994, L'articulation entre les familles et l'école : quelques notes sur l'évolution du regard sociologique, in Vincent, G. ed., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 149-171.
- (18) MONTANDON, C. et PERRENOUD, Ph., 1987, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des relations entre la famille et l'école*, Berne, P. Lang.
- (19) HENRIOT-VAN ZANTEN, A., 1990, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, PUL ; GLASMAN, D., 1992, "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique, *Revue française de pédagogie*, 100 : 19-33 ; LAREAU, A., 1989, *Home advantage*, Philadelphia, The Falmer Press.
- (20) FAVRE, B. et MONTANDON, C., 1989, Les parents dans l'école : ce qu'en disent les enseignants primaires genevois, Genève, *Cahiers du service de la recherche sociologique*, n° 3.
- (21) MONTANDON, C., 1991, L'école dans la vie des familles : ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois, Genève, *Cahiers du service de la recherche sociologique*, n° 32.

- (22) Guy VINCENT et son équipe à l'Université Lumière-Lyon ont édité un ouvrage qui reprend ces problèmes : Vincent, G. ed., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.
- (23) WOODS, P., 1990, *The happiest days : how pupils cope with schools*, London, The Falmer Press ; POLLARD, A., 1985, *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart & Winston.
- (24) PERCHERON, A., 1974, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques ; MOLLO, S., 1975, *Les muets parlent aux sourds*, Paris, Casterman.
- (25) À ce propos, voir le deuxième numéro consacré à la sociologie de l'enfance dans la nouvelle revue *Éducation et sociétés* sous la direction de Régine Sirota. Dans ce numéro est publiée une synthèse que j'ai tenté de faire des travaux de sociologie de l'enfance en langue anglaise.
- (26) MONTANDON, C. avec OSIEK, F., 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan. Concernant les dimensions émotionnelles, Montandon, C., 1996, Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants, *Revue française de sociologie*, XXXVII : 263-285.
- (27) Voir MONTANDON, C., 1997, Amitiés et abus ou de la construction du lien social à l'école, Colloque Sociétés et cultures enfantines, *Société d'Éthologie française*, Université de Lille III et CREDO-CNRS.
- (28) Je reprends ici quelques remarques publiées in Montandon, C., 1995, Una perspectiva ecléctica y una acción discreta : Algunas reflexiones personales en torno a la práctica de la investigación, in Martínez, I. ed. et Vasquez, A. ed., *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*, Barcelona, Infancia y Aprendizaje, p. 19-36.
- (29) DÉTIENNE, M. et VERNANT, J.-P., 1974, *Les ruses de l'intelligence : la métis des Grecs*, Paris, Flammarion.

