

CHAPITRE : Comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportement des individus ?

Situation du chapitre dans le programme et dans l'année :

Ce chapitre est le premier chapitre de la partie "Sociologie et Science Politique" du nouveau programme de la classe de Première. Il pourrait être réalisé au premier trimestre, en premier chapitre ou après un chapitre d'économie, afin d'entrer dans la partie sociologie par le commencement (comment l'individu devient un acteur social) et en réactivant de très nombreux pré-requis (possédés par tous les élèves à partir de l'année N+1).

Prérequis :

- **En termes de savoir, les élèves sont déjà capables de...**
 - Dire que la socialisation est un processus
 - Présenter et illustrer les instances de socialisation suivantes : famille, école, médias, groupe de pairs
 - Expliquer le rôle de ces instances de socialisation
 - Illustrer le caractère différencié de la socialisation en fonction du genre et du milieu social

- **En termes de savoir-faire, les élèves sont déjà capables de...**
 - Calculer, lire et interpréter une proportion et un pourcentage de répartition
 - Calculer, lire et interpréter un taux de variation et un coefficient multiplicateur
 - Lire et interpréter un tableau à double entrée et des représentations graphiques
 - Rédiger un paragraphe argumenté

Objectifs :

- Comprendre comment les individus expérimentent et intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir qui sont socialement situées et qui sont à l'origine de différences de comportements, de préférences et d'aspirations.
- Comprendre comment la diversité des configurations familiales modifie les conditions de la socialisation des enfants et des adolescents.
- Comprendre qu'il existe des socialisations secondaires (professionnelle, conjugale, politique) à la suite de la socialisation primaire.
- Comprendre que la pluralité des influences socialisatrices peut être à l'origine de trajectoires individuelles improbables.

PLAN :

INTRODUCTION (40-45 mn)

I] Comment l'individu se socialise-t-il ? (2h-2h30)

- 1) Les mécanismes de la socialisation
- 2) Des processus de socialisation différenciés qui influencent les comportements, les préférences et les aspirations de l'individu

Transition : nous avons montré que certains déterminants sociaux, comme le genre et le milieu social, influencent les conditions de socialisation des individus et, ainsi, leurs façons de voir, de penser, d'agir et de ressentir. Néanmoins, il nous faut à présent zoomer sur un autre déterminant essentiel de la socialisation des plus jeunes (primaire) afin de comprendre et d'analyser la manière dont il pourrait en modifier les conditions : le type de configuration familiale dans lequel l'enfant/l'adolescent grandit.

II] Les conditions de la socialisation varient en fonction des configurations familiales (2h30)

- 1) Une grande diversité de façons de faire famille...
- 2) ... qui modifient les conditions de socialisation des plus jeunes

Transition : grâce à une analyse fine des conditions de socialisation de l'individu, nous avons mis en exergue qu'au seul niveau de la configurations familiale, de multiples éléments (situation maritale des parents, nombre de frères et soeurs, type de relation avec l'un des parents, etc.) peuvent modifier les conditions de la socialisation primaire et in fine, le comportements des plus jeunes. Il nous faut maintenant poursuivre l'analyse de la socialisation en nous demandant ce qu'elle devient à l'âge adulte et en tenant compte de la richesse des éléments qui interviennent au cours de ce processus continu mais dynamique et irrégulier.

III] La pluralité des influences socialisatrices peut engendrer des trajectoires individuelles "improbables" (2h30)

- 1) De la socialisation primaire à la socialisation secondaire: continuité, renforcement ou rupture ?
- 2) La pluralité des influences socialisatrices peut engendrer des trajectoires individuelles improbables

Conclusion

EVALUATION (1h)

SÉANCE 1 (1h)

INTRODUCTION

Temps 1) Activité de sensibilisation

25 mn

Possibilité n°1 : Enfant sauvage

Objectifs :

- Distinguer nature/culture, inné/acquis : comprendre que la plupart de nos comportements, biens qu'ils nous semblent naturels, comment allant de soi, relèvent de l'acquis et de la culture
- Comprendre que l'apprentissage de la vie sociale, de ses codes, normes et valeurs, se fait par transmission, imitation et interaction (mécanismes)
- Saisir l'objectif de la socialisation : devenir un acteur social et s'intégrer socialement

- Présenter le film et l'histoire de *L'enfant sauvage*

- Distribuer le poly avec les questions sur les extraits du film (lire les questions avant la projection)

- Projeter les extraits du film. On peut faire des petites pauses pour que les élèves répondent progressivement aux questions.

<http://malle-ensemble.org/spip.php?article336>

De 0' à 0'24" / De 1'50" à 2'25" / De 3'20 à 4'50" / De 5'50 à 8' / De 8'45" à 10'48" / De 11'17" à 12'50" / De 14'26" à 15'16" / De 15'56 jusqu'à la fin

- Correction collective, à l'oral. Si les élèves n'ont pas eu le temps de répondre pendant la projection, ils peuvent répondre oralement et prendre des notes.

SUPPORT ELEVES :

Extraits du film « L'enfant sauvage » de François Truffaut



Le film de François Truffaut, *L'enfant sauvage*, a été réalisé en 1969. Ce film raconte l'histoire de Victor, un enfant sauvage capturé dans les bois, dans l'Aveyron, en 1800, et que le Docteur Itard a essayé d'éduquer avec sa gouvernante Mme Guérin. Comme d'autres enfants sauvages, Victor a certainement été abandonné dans la forêt très jeune et élevé par des animaux. De ce fait, il a été coupé de la société et se comporte comme un animal. Il a environ 12 ans lorsqu'il est trouvé. Le film se base sur les notes prises à l'époque par le docteur Itard.

- 1) Décrivez l'apparence et les comportements de l'enfant sauvage au moment de sa capture
- 2) Qu'est-ce qu'il ne sait pas faire et que les autres enfants savent réaliser au même âge ?
- 3) Comment l'expliquer ?
- 4) Qu'est-ce que le Docteur Itard apprend à Victor ? Quel est son but ?
- 5) Comment procèdent-ils, avec Mme Guérin, pour apprendre ces conduites à Victor ?
- 6) Pourquoi le Docteur Itard punit-il Victor, alors qu'il a réussi son exercice ?
- 7) Au final, qu'est-ce qui permet à un enfant de devenir un être réellement *social* ?

Possibilité n°2 :

<https://www.youtube.com/watch?v=0b-2D09o3WI>

Temps 2) Rédaction d'une introduction au chapitre

5-10 mn

Les cas d'enfants sauvages, comme celui de Victor de l'Aveyron, rappellent que l'ensemble des façons de voir, de penser, d'agir, de ressentir, etc. qui sont celles des individus qui vivent en société ne sont pas innées, naturelles mais bien acquises, apprises, et donc issues d'un processus continu de socialisation.

La socialisation est un processus au cours duquel l'individu apprend et intériorise, tout au long de sa vie, les normes et les valeurs de son groupe et de sa société, lui permettant de définir sa personnalité sociale et de s'intégrer socialement. Elle "forme et transforme les individus" (M. Darmon). Néanmoins, tous les individus ne se comportent pas tous de la même manière, et leurs goûts, leurs aspirations, leur situation et parcours de vie diffèrent. Il semblerait donc que la socialisation varie selon les individus.

Quels sont les agents qui interviennent au cours de la socialisation ? Par quels mécanismes leur fréquentation vient-elle influencer les façons de penser et d'agir ? Tout se joue-t-il pendant l'enfance ? *Quels sont les éléments du processus de socialisation des individus dont il faudrait tenir compte pour expliquer les différences de comportement ?*

Temps 3) Distribution/lecture du plan et des objectifs du chapitre

5 mn

SÉANCE 1 - 2

Objectifs:

- Réactiver les acquis de seconde : socialisation comme processus, contenu de la socialisation (normes/valeurs), instances de socialisation.
- Montrer comment les individus expérimentent et intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir.

Faire noter : « I] Comment l'individu se socialise-t-il ?

A- Les mécanismes de la socialisation »

Activité 1 : Comment s'opère la socialisation ?

Document 1 : Des normes et des valeurs à acquérir.

Consigne : Lecture collective du texte. Puis réponse collective. (10min)

Q1. Quelle est la différence entre une norme et une valeur ?

=> Valeur = idéal. Norme = règle de conduite. Les normes découlent des valeurs.

Q2. Distinguez les normes et les valeurs parmi les éléments suivants :

- se laver les mains avant de manger, - ne pas voler, - la propreté, - céder sa place aux personnes âgées dans le bus, - l'honnêteté, la politesse.

=> des élèves viennent les classer au tableau.

Q3. Selon vous, à quoi servent les normes et les valeurs ?

=> permet à l'enfant de s'intégrer à la société, construire son identité propre (caractère, goûts, attitudes, ...)

Document 2 : Le processus d'intériorisation des normes et les valeurs.

Consigne : lecture individuelle, puis réponse individuelle. (15min) puis reprise (15min)

Q1. Qui intervient principalement dans la socialisation de l'enfant ?

=> Principalement la famille proche

=> Rappel de seconde aux élèves, poser la question : quels autres instances de socialisation ? école, groupe de pairs, médias, ...

Q2. Pourquoi interviennent-ils ?

=> éducation de l'enfant transmettre N et V => faire noter le terme « d'inculcation ».

Q3. Décrivez les étapes par lesquelles l'enfant passe pour intérioriser les règles.

=> 1er temps: l'enfant ne perçoit que l'insatisfaction de sa famille.

=> Progressivement il va associer le mécontentement de sa mère au fait de ne pas manger proprement.

=> Enfin, il finira par intériorise la règle : on doit manger proprement.

=> Faire remarquer aux élèves que la socialisation est un processus. L'enfant intériorise progressivement les règles aux fils des échanges avec ses proches et de ses expériences. **L'enfant est acteur de sa socialisation.**

Document 3 : « Children see, children do. Make your influence positive. ». (10min)

Consigne : lecture vidéo, puis réponse individuelle aux questions, puis reprise collective.

Q1. Quel message veut transmettre cette campagne de sensibilisation ?

=> parents doivent être vigilants car l'éducation se fait aussi par l'imitation de leurs comportements.

Q2. Etes vous d'accord avec ce message ? Justifiez en quelques lignes.

=> importance de l'imitation dans l'intériorisation des façons d'agir et de penser.

SYNTHESE : Le processus de socialisation. (à compléter pour le prochain cours)

<p>Par qui ?</p> <p>principalement la famille</p> <p>mais aussi école, groupe de pairs, médias</p>	<p>Par quels moyens ?</p> <p>échange entre parents et enfants (=> interaction)</p> <p>mais aussi inculcation, imitation, expérimentation, jeux</p>	<p>Dans quels buts ?</p> <p>construire son identité (goûts, attitudes, ...)</p> <p>s'intégrer à la société</p>
---	--	---

Support élève SEANCE 1 :

Activité 1 : Comment s'opère la socialisation ?

Objectifs :

- A l'aide des 2 textes et d'une vidéo, nous allons montrer comment les individus expérimentent et intériorisent des façons de penser et d'agir.
- A la fin de l'activité, vous devez être en mesure de construire une carte mentale présentant les acteurs de la socialisation, les procédés par lesquels s'opère la socialisation et les finalités de la socialisation.

Document 1 : Des normes et des valeurs à acquérir.

Une valeur c'est ce qui vaut, qui mérite d'être recherché, une fin à atteindre. Les valeurs sont multiples : justice, liberté, ordre, beauté, bien, efficacité, vérité, etc. Elles se caractérisent par leur polarité (le bien et le mal, le vrai et le faux, etc.) et par la difficulté qu'il y a à les hiérarchiser (faut-il préférer la justice ou la liberté ?, etc.). [...]

Les normes sont des modèles de conduite (dire bonjour, s'arrêter à un feu rouge). Le respect des normes autorise une variance plus ou moins grande (dire bonjour avec ou sans sourire, accélérer ou freiner au feu orange). La transgression des normes, si elle est perçue, fait l'objet de sanctions.

Source : J.-M. Morin. Précis de sociologie, Nathan, 1996.

Q1. Quelle est la différence entre une norme et une valeur ?

Q2. Distinguez les normes et les valeurs parmi les éléments suivants :

- se laver les mains avant de manger, - ne pas voler, - la propreté, - céder sa place aux personnes âgées dans le bus, - l'honnêteté, la politesse.

Q3. Selon vous, à quoi servent les normes et les valeurs ?

Document 2 : Le processus d'intériorisation des normes et les valeurs.

Lors de la socialisation primaire(1), dans l'intériorisation des normes, il existe une progression qui va de « maman est fâchée contre moi maintenant » à « maman est fâchée contre moi chaque fois que je renverse la soupe ». Dans la mesure où des autres significatifs (2) supplémentaires (le père, la grand-mère, la soeur aînée, etc.) appuient l'attitude négative de la mère à l'encontre de la maladresse de l'enfant, la généralité de la norme est

subjectivement étendue. L'étape décisive apparaît quand l'enfant reconnaît que tout le monde est contre sa maladresse, et la norme est généralisée de la façon suivante : « On ne renverse pas la soupe » - « on » étant lui-même une partie d'une généralité qui inclut, en principe, tous les membres d'une société dans la mesure où ils sont significatifs pour l'enfant.

Source : P. Berger, T. Luckmann, La construction sociale de la réalité, Armand Colin, 2006.

(1) socialisation primaire : socialisation pendant l'enfance

(2) autrui significatif : personne qui intervient de manière personnelle et affective dans la vie d'un individu.

Q1. Qui intervient principalement dans la socialisation de l'enfant ?

Q2. Pourquoi interviennent-ils ?

Q3. Décrivez les étapes par lesquelles l'enfant passe pour intérioriser les règles.

Document 3 : « Children see, children do. Make your influence positive. ».

Vidéo d'une campagne de sensibilisation par l'association de protection de l'enfance NAPCAN, 2009.
(<https://www.youtube.com/watch?v=0b-2D09o3WI>)

Q1. Quel message veut transmettre cette campagne de sensibilisation ?

Q2. Etes vous d'accord avec ce message ? Justifiez en quelques lignes.

SYNTHESE : Le processus de socialisation.

Par qui ?	Par quels moyens ?	Dans quels buts ?

SÉANCE 3

Objectif :

- Montrer que la socialisation est un processus socialement situés qui est à l'origine de comportements, de préférences et d'aspirations différentes.

Retour sur synthèse partie I-A-, projetée au tableau, des élèves viennent la compléter. (5min)

Rappel : faire rappeler aux élèves ce qui a été vu en 2nde : socialisation différenciée en fonction du sexe et du milieu social, leur demander quelques exemples pour illustrer. (5min)

Faire noter : « B- Des processus de socialisation différenciées qui influencent les comportements, les préférences et les aspirations de l'individu »

Activité 2 : Des choix d'études socialement situés.

Document 1: Caractéristiques sociales des 18-23 ans et des admis à Polytechnique*

- Présenter rapidement le document qui va être étudié. Lire collectivement la présentation de l'école Polytechnique et montrer que c'est une école prestigieuse.
- Montrer ensuite les 2 caractéristiques sociales qui sont ici étudiées : le sexe et le milieu social d'origine. Expliquer aux élèves qu'on utilise la profession des parents pour déterminer le milieu social d'origine d'un jeune : cadres = classes moyennes sup; ouvriers/employés = classe pop. **(5min)**

Travail individuel sur les Q.1 à Q3. **(10min)**

Reprise, des élèves inscrivent leurs phrases au tableau + Q4. à l'oral **(10min)**

Q1. Présentez le document (source, type de document, variables étudiées, unités, cadre spatio-temporel...).

=>

Q2. Lire. Faites une phrase pour chacune des données entourées.

=>

Q3. Quelles catégories sont les moins représentées à Polytechnique ? Les plus représentées ? Justifiez à l'aide de données chiffrées vos réponses.

=> les moins représentés : originaires d'un milieu ouvrier, femmes.

=> les plus représentés : originaires d'un milieu de cadres, hommes.

Q4. A quelles répartitions pourrait-on s'attendre si les caractéristiques sociales n'influençaient pas les chances d'accès à Polytechnique ?

=> les répartitions correspondraient à la colonne 18-23 ans.

Constat :

Poser la question à l'oral : Les caractéristiques sociales des individus déterminent-elles les choix d'études des individus ? Pourquoi ces différences d'accès à l'X ?

Faire noter : **(5min)**

Les caractéristiques sociales des individus (sexe, milieu social d'origine) influencent les choix d'études des individus :

- A niveau scolaire égale, les filles sont moins représentés que les garçons dans les filières prestigieuses. Elles s'orientent aussi plus souvent vers des études littéraires ou sociales , tandis que les garçons sont plus représentés dans des études scientifiques.

- De même, les enfants issus de milieux favorisés sont sur-représentés dans les cursus prestigieux (CPGE, école d'ingénieur, de commerce) que les enfants de milieux défavorisés.

Question : Comment la socialisation différenciée peut expliquer ces différences d'aspirations/préférences en matière de choix d'étude ?

Document 2 et 3 :

Lire les 2 textes, puis répondre aux questions par 2. **(10min)**

Q1. Listez les inconvénients en matière de réussite scolaire auxquels peuvent être confrontés les enfants de milieux populaires. (doc 2)

Q2. Listez les avantages en matière de réussite scolaire dont peuvent bénéficier les enfants de milieux favorisés. (doc 3)

Q3. Pourquoi peut-on parler ici de socialisation différenciée selon le milieu social ?

Reprise **(5min)**

Pour la séance suivante : Lire le document 4 et répondre aux 2 questions.

Document 4 :

- Q1. Listez les différences de traitements entre les filles et les garçons par les adultes.
 Q2. Pourquoi peut-on parler de socialisation différenciée selon le sexe ?

Reprise : (10min)

Exercice : (15min)

Réponse argumentée (AEI) : Montrez que la socialisation différenciée selon le genre peut expliquer les différences d'aspirations en matière de choix d'études.

Synthèse : (10min)

Les individus intériorisent ainsi des façons d'agir, de penser et de percevoir l'avenir qui sont socialement situées (genre, milieu social). Ces socialisations différenciées sont à l'origine de comportements, de préférences et d'aspirations différentes.

On a cité le cas du choix d'étude, mais on aurait pu évoquer bien d'autres thèmes :

Ex: sphère domestique : partage des tâches ménagères H/F

Ex: sport + féminin : expression artistique (danse, gym), sport masculin : sports d'opposition (foot, rugby) ; sport catégorie sup : voile, golf ; catégorie pop : foot, ...

Ex: loisirs, vacances, ...

Support élève SÉANCE 3 :

Activité 2 : Des choix d'études socialement situés.

Objectifs :

- Montrer que la socialisation différenciée est à l'origine de comportements, de préférences et d'aspirations différentes.
- Lire et interpréter des pourcentages de répartition.
- Rédiger une réponse argumentée.

		18-23 ans (en %)	Admis à Polytechnique (en %)
Origine sociale de l'individu	Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise	13,1	11,7
	Cadres supérieurs	17,5	81,3
	Professions intermédiaires	17,7	2,8
	Ouvriers	8,9	2,2
	Employés	29,2	1,1
	Autres	13,6	1
	Ensemble	100	100

Sexe de l'individu	Femme	50	16
	Homme	50	84
	Ensemble	100	100

* « L'X – l'autre nom de Polytechnique – est un symbole. Elle est un fleuron de la République. « *Le rêve de toutes les mères* », écrivait Gustave Flaubert. Elle reçoit les meilleurs élèves du secondaire, fournit l'Etat et les entreprises en cadres dirigeants. Ses élèves, qui étudient sous statut militaire, sont particulièrement choyés par la nation. »

Source : « Le concours de polytechnique favorise-t-il «la reproduction sociale ? », par [Louis Heidsieck](#) pour [lefigaro.fr](#). 2018.

Q1. Présentez le document (source, type de document, variables étudiées, unités, cadre spatio-temporel...).

Q2. Lire. Faites une phrase pour chacune des données entourées.

Q3. Quelles catégories sont les moins représentées à Polytechnique ? Les plus représentées ? Justifiez à l'aide de données chiffrées vos réponses.

Q4. A quelles répartitions pourrait-on s'attendre si le sexe et l'origine sociale n'influençaient pas les chances d'accès à Polytechnique ?

Document 2 :

La cohabitation sous le même toit de plusieurs générations implique une promiscuité qui ne favorise guère le calme nécessaire à la réussite scolaire [...] Par ailleurs, les horaires des emplois postés ou des emplois flexibles (travail en alternance du matin et du soir, travail de nuit, etc.) et/ou la multiplication des emplois ne permettent pas la présence régulière des parents au domicile familial (principaux détenteurs de l'autorité familiale, les pères, craints et obéis par les enfants, sont souvent éloignés du domicile, ou diminués par le chômage). Ainsi les enfants sont-ils souvent « livrés à eux-mêmes ». Objectivement limitée, l'autorité parentale est aussi subjectivement dévaluée par la scolarisation (les parents « dépassés » sont incapables de suivre la scolarité de leurs enfants). Cet affaiblissement du contrôle familial renforce la socialisation par le groupe de pairs (la rue et ses occupations comme espace de socialisation juvénile visible) et affaiblit la prégnance de l'encadrement scolaire (d'autant plus que les familles durablement précarisées sont concentrées sur les mêmes sites).

Gérard Mauger, « Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires », 2005

Document 3 :

Il existe un certain nombre de pratiques parentales favorables à la réussite des enfants. Ces pratiques, les parents enseignants les mettent en œuvre plus que les autres. Pour la sociologue Annie Da Costa-Lasnes, qui s'appuie sur un fort corpus de recherches existantes, deux dimensions principales des pratiques familiales éducatives sont à prendre en considération : les pratiques qui participent à la socialisation de l'enfant et les pratiques d'accompagnement de la scolarité. Privilégier l'épanouissement de l'enfant, respecter sa personnalité, fonder les relations parents-enfant sur la négociation ou le contrat ou encore favoriser l'encouragement et l'initiative de l'enfant, telles sont quelques-unes des pratiques démontrées influentes sur les résultats scolaires. A propos des pratiques d'accompagnement de la scolarité, une participation parentale volontaire aux activités de l'école et un engagement actif dans les instances de prise de décision des établissements apparaissent favorablement associés à la réussite de l'enfant. Quant au suivi parental à l'extérieur de l'institution scolaire, l'enrichissement de l'enseignement proposé par la famille, le temps consacré au suivi et le caractère pédagogique des interventions des parents semblent contribuer à améliorer les performances scolaires.

Lucien Marboeuf « Pourquoi les enfants de profs réussissent-ils mieux que les autres ? », franceinfo.fr, 12 mai 2013, D.R.

Q1. Listez les inconvénients en matière de réussite scolaire auxquels peuvent être confrontés les enfants de milieux populaires. (doc 2)

Q2. Listez les avantages en matière de réussite scolaire dont peuvent bénéficier les enfants de milieux favorisés. (doc 3)

Q3. Pourquoi peut-on parler ici de socialisation différenciée selon le milieu social ?

Document 4 :

Dès la toute petite enfance les filles sont plus stimulées en matière verbale, et que les garçons le sont davantage sur le plan moteur, et qu'on attend d'eux plus d'autonomie. Ce dernier point les amène à développer particulièrement des démarches d'analyse, d'exploration des causes et des effets. Les filles, elles, sont davantage encouragées à la sociabilité, aux relations harmonieuses avec les adultes et les autres enfants. Plus tard, chez les pré-adolescents et les adolescents, les parents demanderont aux filles plus de gentillesse, plus de participation aux tâches ménagères, et contrôleront davantage leurs sorties. Ce ne sont que de petites différences, mais elles ne sont pas sans poids sur les rôles d'adultes anticipés lorsque les élèves des deux sexes effectuent leurs choix d'orientation.

Quant aux comportements des enseignants, les garçons sont un peu plus poussés à réussir, on leur consacre un peu plus de temps, on interagit un peu plus avec eux, notamment dans l'enseignement des mathématiques ; ce léger privilège tend à s'accroître au cours de la scolarité.

Parler de « choix » devant l'orientation massive des filles vers les professions du tertiaire, et plus spécialement vers celles qui comportent une aide apportée aux autres, serait trop facile : les choix des garçons comme des filles sont fortement structurés par une « logique de sexe », même s'ils sont vécus comme répondant à des goûts personnels. (...)

176 Revue française de pédagogie, n° 151, avril-mai-juin 2005

Q1. Listez les différences de traitements entre les filles et les garçons par les adultes.

Q2. Pourquoi peut-on parler de socialisation différenciée selon le sexe ?

Exercice :

Réponse argumentée (AEI) : Montrez que la socialisation différenciée selon le genre peut expliquer les différences d'aspirations en matière de choix d'études.

SÉANCE 4 (1h)

Objectifs :

- Comprendre qu'il existe une grande diversité de configurations familiales, et donc différentes façons de « faire famille »
- Expliquer que la configuration familiale dans laquelle grandissent les plus jeunes influence les conditions de leur socialisation

Temps 1) Introduction à la partie

20 mn

- Faire écrire le titre :

II] Les conditions de la socialisation varient en fonction des configurations familiales

A) Activité de sensibilisation :

Temps 1) Questionnement. L'enseignant distribue puis projette au tableau le document ci-dessous. Les élèves se mettent par deux et prennent 5-10mn pour y réfléchir. On les prévient qu'ils devront venir écrire leurs idées au tableau.



Pancartes photographiées pendant les manifestations pour et contre le projet de loi sur le mariage pour tous (01/2013)

- Selon vous, comment peut-on définir la famille (à partir de quand peut-on parler de « famille ») ?



- Pourquoi, pour les personnes qui manifestent contre le mariage pour tous, il n'« y a pas mieux pour un enfant » que « papa + maman » ?

Puis, au tableau, on propose à plusieurs élèves de venir écrire leurs mots clés/idées pour la première question.

Temps 2) Echange/débat en classe sur la première question : est-ce qu'on est d'accord ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui empêche/ permet d'utiliser tel ou tel critère pour définir une famille ? L'enseignant aura prévu par avance des contre-arguments susceptibles de faire rebondir le débat !

Temps 3) Échange à l'oral sur la deuxième question

Rappeler aux élèves qu'il ne s'agit pas de donner leur avis personnel sur ce qui serait bien/mal mais de formuler des hypothèses sur un phénomène.

L'enseignant peut relancer le questionnement. L'objectif est que les élèves formulent l'idée que certaines personnes craignent que l'éducation des enfants et, par extension, leur socialisation, ne se déroule pas dans des conditions idéales au sein de familles non « traditionnelles ». Il faut essayer de dépasser la seule question des couples homosexuels pour aller vers toutes les formes de familles qui ne disposent pas d'un papa + une maman.

B) Prise de notes dans le cahier :

- Finalement, est-ce qu'on peut donner une définition de LA famille ?

Il est très difficile de donner une seule définition de la famille parce qu'il existe une grande diversité de familles : couple marié, pacsé, en concubinage, divorcé, séparé, remarié, avec enfants conçus naturellement ou nés par PMA, familles nombreuses, monoparentales, homoparentales...

- Qu'est-ce qu'on peut dire de la famille et qui semble être tout de même l'idéal attendu de toute famille, quelle que soit sa forme ?

Quelle que soit sa forme, la famille doit pouvoir assurer des besoins matériels, affectifs et transmettre des normes et des valeurs qui permettent aux enfants de s'intégrer.

- Peut-on considérer que les conditions dans lesquelles chacun se socialise varient aussi en fonction de la structure sociale de la famille ?

Les façons de voir, de penser, d'agir et de ressentir qui sont apprises et intériorisées par les enfants au sein de leur famille, et le cadre dans lequel ils le font, peuvent être assez différentes en fonction de la structure de la famille.

Ex : socialisation enfant unique VS famille nombreuse

AUTRE POSSIBILITÉ :

Introduire cette deuxième partie du chapitre à partir d'extraits choisis du documentaire :

« La sociologue et l'ourson » par E. Chaillou et M. Thery (2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=OKZoKcFJCP4>

→ *Rappels pour l'enseignant sur la notion de "configuration" :*

Elias, N, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Editions de l'Aube, 1991

pp.156-157 : « Ce que l'on a coutume de désigner par deux concepts différents, "l'individu" et "la société", ne constituent pas, comme l'emploi actuel de ces deux termes nous le fait souvent croire, deux objets qui existent séparément, ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain. [...] **Le terme de "configuration" [permet] d'abolir le conditionnement social qui est responsable de l'éclatement et de la polarisation mentale de l'image de l'homme et qui nous force sans cesse d'en établir deux images parallèles : celle des hommes en tant qu'individus et celle des hommes en tant que sociétés. [...] Le terme de configuration sert à créer un outil conceptuel maniable, à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si "l'individu" et "la société" étaient deux figures différentes et de surcroît antagonistes.** Ces modèles d'interpénétration nous ont déjà permis de montrer jusqu'à un certain point dans quel sens nous employons ici le terme de configuration. Quatre hommes assis autour d'une table pour jouer aux cartes forment une configuration. Leurs actes sont interdépendants. »

p.157 : « **Ce qu'il faut entendre par configuration, c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais tout leur personne, les actions et les relations réciproques.** »

p.160 : « **Le concept de configuration attire notre attention sur les interdépendances humaines. Il s'agit de savoir quel facteur relie les hommes en configurations. Mais on ne peut répondre à de telles questions si l'on considère chaque homme en soi, comme si chacun d'eux était un "homo clausus".** »

Lahire, B, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Le seuil, Coll. Hautes Études, 1995

p.16 : « La personnalité de l'enfant, ses "raisonnements" et ses comportements, ses actions et des réactions, sont insaisissables en dehors des relations sociales qui se tissent, initialement, entre lui et les autres membres de la **constellation familiale**, dans un univers d'objets liés aux formes de relations sociales intrafamiliales. En effet, l'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs à travers les formes que prennent les **relations d'interdépendance avec les personnes qui l'entourent** le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille. **Il ne "reproduit" pas forcément directement les manières de faire vues dans sa famille, mais trouve sa modalité propre de comportement en fonction de la configuration des relations d'interdépendance au sein de laquelle il est inséré.** »

p.29-30 : « Le problème central de la construction de l'objet consiste à passer d'une réflexion statistique sur les rapports, les corrélations entre "milieu social" (le plus souvent défini par la PCS du père) et performances scolaires, à une **microscopie sociologique des processus et des modalités des phénomènes sociaux** [...]. Il faut revenir sur des termes sociologiques couramment employés : "origine sociale", "milieu social", "groupe social". **Ces termes, qui peuvent être placés en position de "causes" dans des modèles généraux (statistiques) d'explication des phénomènes [...]** deviennent inadéquats dès lors que l'on fait varier [...] la focale de l'objectif en construisant volontairement des contextes sociaux plus précis : **des configurations familiales particulière.** Lorsque l'on change la focale et que l'on entend considérer des différences entre familles qui sont souvent rendues équivalentes dans les enquêtes statistiques [...] par leur similitude du point de vue de propriétés sociales générales (e.g. capital scolaire, capital économique), alors on se rend compte qu'il n'y a rien de mécanique [...]. »

p.37 : « **On définira donc, provisoirement, une configuration sociale comme l'ensemble des liens constituant une "partie" plus ou moins grande de la réalité sociale conçue comme un réseau de relations d'interdépendance humaine.** Le découpage de cette partie d'un réseau lui-même continu dépend du point de vue de connaissance adopté, et comme un chercheur ne peut jamais tout reconstruire, il ne fait parfois qu'évoquer grossièrement ce qui sera décrit en détail par d'autres. Ainsi, **on peut dire que les configurations de relations d'interdépendance récurrentes que nous reconstruisons à l'aide de nos portraits ne sont que des "morceaux choisis" de configurations plus larges.** »

1) Une grande diversité de façons de “faire famille” (40mn)

Objectifs :

En termes de savoirs, les élèves devront être capables de :

- Comprendre qu'il existe une grande diversité de configurations familiales, et donc différentes façons de « faire famille »
 - Dire qu'il n'existe pas une mais *des* familles
 - Décrire l'évolution générale des normes en matière de famille depuis les années 1950
 - Expliquer simplement la notion de “configuration familiale” et en donner plusieurs exemples

En termes de savoir-faire (rappels), les élèves devront pouvoir:

- Calculer, lire et interpréter un pourcentage de répartition, un coefficient multiplicateur et un taux de variation
- Réaliser une comparaison en points de pourcentage

Temps 2) Mise en activité sur la 1ère sous-partie

20-25 mn

- Distribution du polycopié d'activité au format A3 (*voir ci-dessous*)

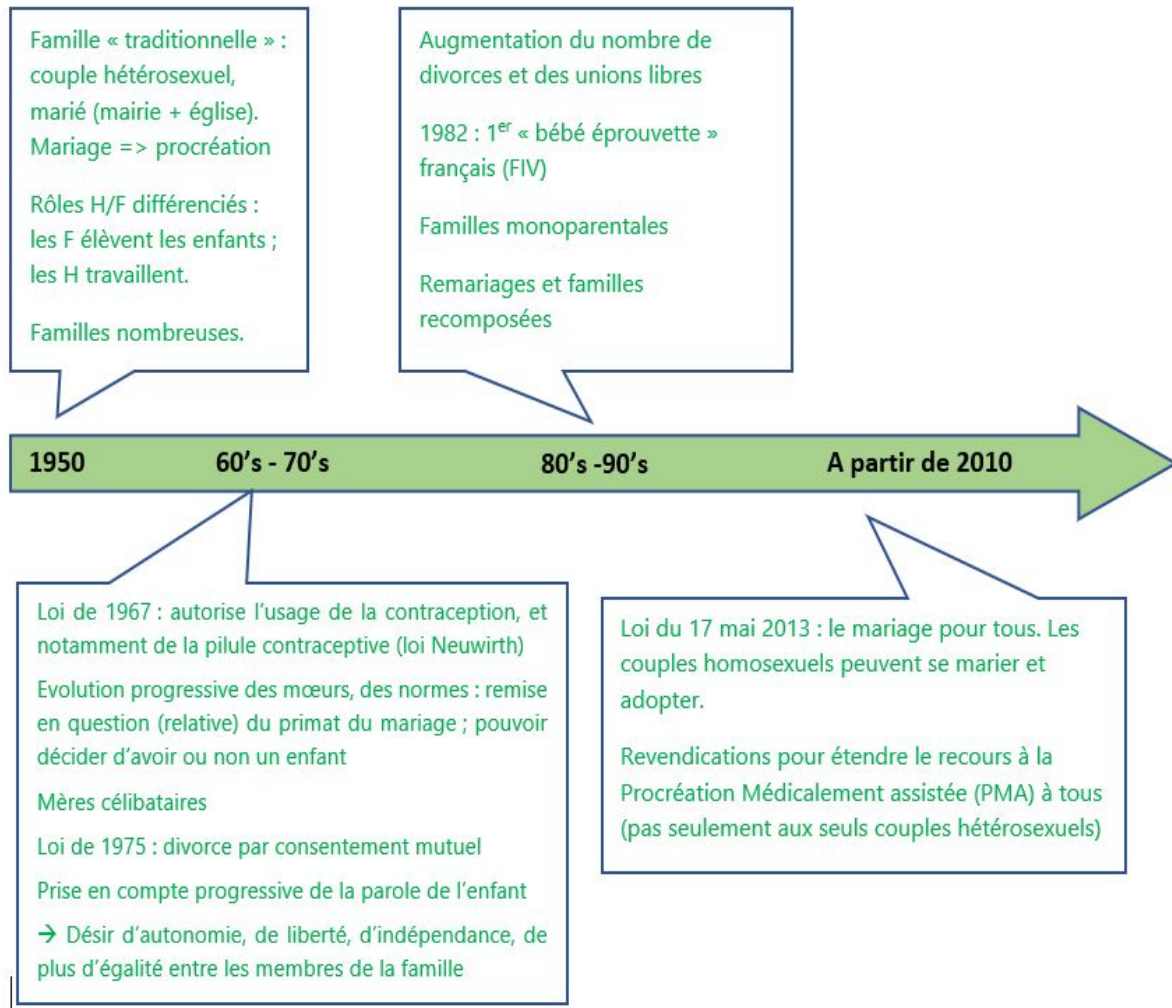
- L'enseignant annonce les consignes (regarder la vidéo et compléter la frise chronologique *en même temps*) puis projette la vidéo “Mémoire d'écran: parents, mode d'emploi” de France 2 (6mn)

- Les élèves poursuivent leur travail individuel : lecture et Q° du doc. 2 (5 mn)

- Correction (5-10 mn) :

- Doc 1 : la frise est projetée au tableau et un ou deux élèves viennent la compléter. Les élèves au tableau doivent demander à leur camarades s'ils sont d'accord et/ou s'ils ont noté d'autres idées. L'objectif ici est de conduire les élèves à interagir spontanément et de façon organisée, à investir réellement l'activité, ainsi qu'à s'approprier l'espace, tandis que l'enseignant se met en retrait.
- Doc 2 : correction collective à l'oral

Proposition de correction doc 1 (support enseignant) :




- **Tissage** : on vient de voir que les structures familiales se sont progressivement modifiées en France depuis le milieu du XX^{ème} siècle. Ces changements sont-ils quantifiables ? Si oui, quelle est l'ampleur du phénomène ? Quelle est la part, par exemple, des familles monoparentales par rapport au total des familles françaises aujourd'hui en France ?

- En binôme, les élèves réalisent les questions sur le document 3 (10mn)

⚠ Si ce chapitre est réalisé en tout début d'année, on peut, avant de laisser les élèves faire les questions, décortiquer collectivement, à l'oral, le document.

Correction (10 mn) : dessiner trois colonnes au tableau et faire venir trois élèves. Chacun propose sa correction pour une des questions. Vérifier, avec les autres élèves, que les calculs et les formulations sont corrects et voir, dans le cas contraire, quelles modifications il faudrait apporter.

 Si ce chapitre est réalisé en début d'année, on profitera de cette correction pour faire écrire au propre, dans le cours, des "Points/Rappels méthode" sur les savoir-faire statistiques.

1) Pourcentage de répartition = (sous-ensemble/ensemble) x 100

$$(782,1 / 7429,5) \times 100 = 10,5 \quad (1424,9 / 7756,6) \times 100 = 18,4$$

Selon l'Insee, en France, les familles monoparentales dont le chef de famille est une femme représentaient 10,5 % du total des familles avec enfant(s) de moins de 18 ans en 1990, contre 18,4 % en 2015, soit environ 1,7 fois plus en 2015 qu'en 1990 / soit une différence de 7,9 points de pourcentage entre les deux dates.

2) Selon l'Insee, en France, en 2015, les familles monoparentales dont le chef de famille est une femme représentaient 18,4 % du total des familles avec enfant(s) de moins de 18 ans, contre 3,7 % pour les familles monoparentales dont le chef de famille est un homme, soit une différence de 14,7 points de pourcentage. Les femmes sont presque cinq fois plus souvent que les hommes à la tête d'une famille monoparentale.

$$3) VD = 6\,546,5 \text{ milliers} / VA = 6\,048,4 \text{ milliers} \rightarrow [(VA-VD)/VD] \times 100 = -7,6$$

Selon l'Insee, en France, entre 1990 et 2015, le nombre de familles constituées d'un couple avec enfant(s) a baissé de 7,6 %.

Temps 3) BILAN

5 mn

Pour l'activité BILAN, on laisse 2-3 mn aux élèves pour qu'ils lisent rapidement la synthèse et la complètent.

Correction : un ou deux élèves lisent le texte à l'oral.

SUPPORT ELEVES :

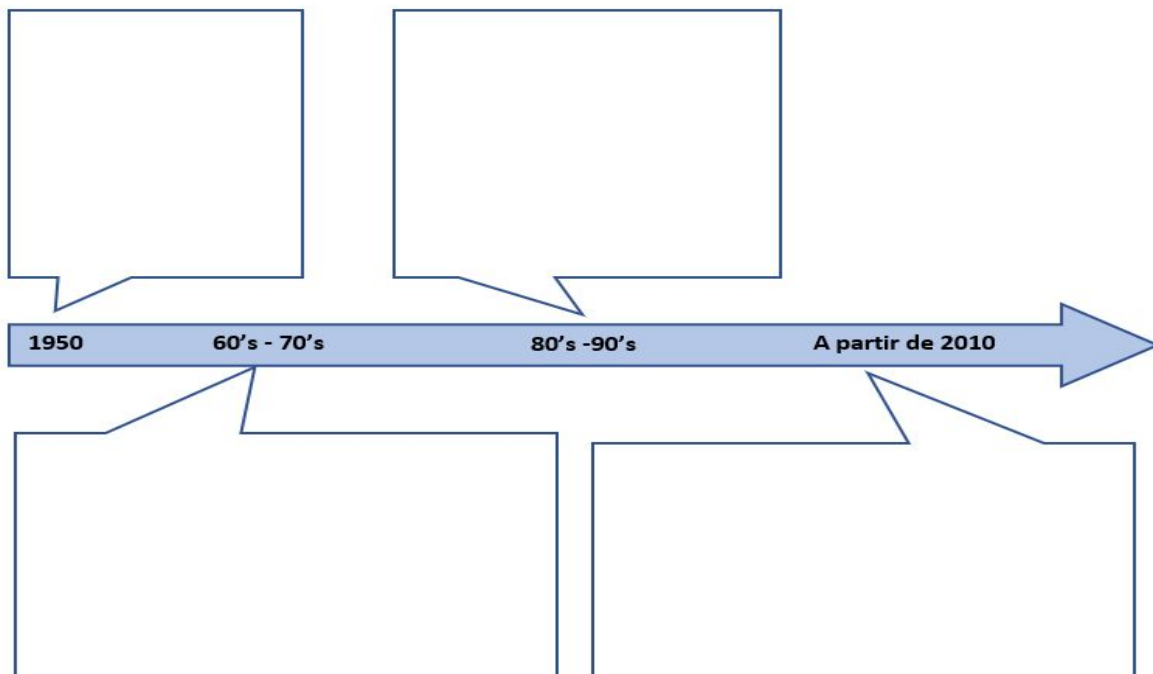


Activité n°1 : faisons-nous famille hier comme nous faisons famille aujourd'hui?

DOC 1 : « Mémoire d'écran : parents, mode d'emploi », 13h de France 2, 23/10/2017

Lien vers la **vidéo** : <https://www.youtube.com/watch?v=2xQGXzALYLI>

Mettez en évidence, sur cette frise chronologique, les caractéristiques des familles françaises et les étapes majeures qui ont marqué leur évolution :



DOC 2 : quelles caractéristiques communes aux familles françaises contemporaines ?

« À la contrainte de devoir satisfaire des rôles prescrits, de surcroît inégalitaires, s'est substituée celle de s'épanouir au contact des membres de sa famille. L'accent est mis sur la qualité des relations interpersonnelles, l'affection, l'affinité. [...] A côté du couple marié avec enfants, désormais plus égalitaire, plus centré sur un modèle éducatif privilégiant les valeurs d'autonomie et d'épanouissement personnel (Kellerhals, Montandon, 1991), coexistent et se développent la "vie en solo" (Kaufmann, 1999), les "unions sans papier" (Villeneuve-Gokalp, 1990), les situations monoparentales, elles-mêmes fort diversifiées (Lefaucheur, 1987) et dont le parent "seul" ne s'interdit pas d'avoir des relations amoureuses [...]. Force est d'admettre que nous avons connu une transition : d'un modèle unique de vie en famille, nous sommes passés à une diversification des modes de vie en famille. [Finalement] C'est beaucoup plus à partir de l'enfant, seule réalité pérenne, que la famille se définit aujourd'hui. »

Source : Le Gall, D, Bettehar, Y, (dir.), *La pluriparentalité*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 2011

Questions :

- 1) Relevez différents types de structures familiales
- 2) Comment peut-on définir les familles françaises contemporaines ?

DOC 3 : de plus en plus de familles monoparentales

Structure des familles avec enfant(s) de moins de 18 ans

	1990		1999		2010		2015	
	en milliers	%	en milliers	%	en milliers	%	en milliers	%
Couples avec enfant(s)	6 546,5	88,1	6 163,4	83,7	6 088,6	79,5	6 048,4	78,0
Familles monoparentales	883,1	11,9	1 199,0	16,3	1 569,1	20,5	1 708,2	22,0
dont : femmes avec enfant(s)	782,1	10,5	1 048,5	14,2	1 329,1	17,4	1 424,9	18,4
dont : hommes avec enfant(s)	101,0	1,4	150,5	2,0	240,1	3,1	283,3	3,7
Total des familles avec enfant(s) de moins de 18 ans	7 429,5	100	7 362,4	100	7 657,7	100	7 756,6	100

Champ : France métropolitaine

Source INSEE, Recensements de la population, et, Tableaux de l'économie française

Questions :

- 1) Retrouvez le mode de calcul des données entourées, puis faites une phrase avec ces données.
- 2) Comparez la part, en 2015, des familles monoparentales dont le chef de famille est une femme à celle dont le chef de famille est un homme.
- 3) Comment a évolué, en %, le nombre de couples avec enfants entre 1990 et 2015 ?

BILAN :

- 1) complétez la synthèse avec les termes suivants → mariés / 22 / structure / non-mariés / plus / la norme / diversité / 12
- 2) Repérez l'affirmation, l'explication et l'illustration.

Il existe une grande de **configurations familiales** parce qu'il existe de nombreuses façons de "faire famille". On utilise le terme de configuration familiale pour désigner la forme, la de la famille, c'est-à-dire les membres qui la composent, leurs caractéristiques et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Ainsi, si la famille dite "traditionnelle", constituée d'un père et d'une mère et de plusieurs enfants était, en France, au début du XXème siècle, cette norme a évolué et, avec elle, la structure de la famille. Par conséquent, on remarque que le nombre de couples avec enfants qui sont, séparés ou divorcés, ainsi que le nombre de familles recomposées, monoparentales ou homoparentales, a fortement augmenté depuis la fin des années 1970. Par exemple, selon l'Insee, en France, sur 100 familles avec enfant(s) de moins de 18 ans, environ étaient des familles monoparentales en 1990, contre en 2015, soit presque deux fois

LEÇONS :

La date à laquelle ce travail est donné est à adapter à la progression et à l'emploi du temps. Les élèves doivent pouvoir disposer d'un peu de temps. On peut donc le donner à faire plus en amont du chapitre.

- On distribue aux élève un corpus constitué de quatre articles (extraits sélectionnés), et de deux extraits d'ouvrage, accompagnés de consignes (*voir ci-dessous*). Chaque document a été réduit au maximum (4 pages chacun).
- Le travail est à réaliser par groupe de trois. Chaque groupe travaille sur un document en particulier. Pour une classe de 35 élèves, on aura donc environ deux groupes de trois élèves par texte.
- Un élève lit les consignes et l'enseignant s'assure qu'elles sont bien comprises.
- On peut faire tirer au sort le document à traiter ou bien choisir pour les groupes, de sorte d'essayer d'adapter le niveau de difficulté de l'article au niveau de compétences de lecture et d'analyse des membres du groupe.
- Précision aux élèves : chaque membre du groupe doit avoir des traces écrites du travail de sorte que si l'un des membres du groupe est absent, ses camarades puissent tout de même réaliser leur exposé.

Au vu des contraintes de temps : adaptations / autres possibilités →

- *Ne pas utiliser le texte et se concentrer sur la vidéo*
- *Ne pas utiliser la vidéo et s'appuyer sur un extrait texte plus long (en l'occurrence, les auteurs de l'ouvrage cité reviennent, en amont de l'extrait utilisé, sur l'évolution des structures familiales depuis le milieu du XXème siècle)*
- *Remplacer le tableau statistique proposé par celui ci-dessous*
- *Utiliser le tableau ci-dessous pour l'ÉVALUATION (on pourra retravailler le tableau) :*

Figure 1 - Répartition des enfants selon le type de famille et le nombre de parents avec qui ils vivent principalement

	Vivre avec...					
	... ses deux parents		... un seul parent		Ensemble	
	Effectifs (en milliers)	Part (en %)	Effectifs (en milliers)	Part (en %)	Effectifs (en milliers)	Part (en %)
Famille « traditionnelle » ¹	9 774	71	0	0	9 774	71
Famille recomposée ¹	531	4	945	7	1 476	11
Famille monoparentale ¹	0	0	2 450	18	2 450	18
Ensemble	10 305	75	3 395	25	13 700	100

1. Voir définitions.

Champ : France métropolitaine, enfants mineurs vivant en famille.

Source : Insee, enquête Famille et logements 2011.

CORPUS DOCUMENTAIRE

Consignes :

Par groupe de trois, vous travaillerez sur un des documents de ce corpus. Vous devrez le lire attentivement, rédiger un résumé et le présenter à l'oral à vos camarades.

- 1) Exploitation du document : après avoir lu le texte, relisez-le attentivement afin de compléter l'un des tableaux situé en fin de corpus.

- 2) Rendu écrit : une fois l'étape n°1 réalisée, rédigez, collectivement, une synthèse du document. Cette synthèse (= 1 page) doit être constituée de l'ensemble des éléments qui figurent dans le tableau :
 - a) Présentation du document : n° du doc., titre, auteur(s), date de parution, thème, question(s) que se pose(nt) le/les chercheur(s), méthode d'enquête utilisée
 - b) Résultats de l'enquête : le constat général qui est effectué avec, si possible, quelques données statistiques à l'appui
 - c) Les explications fournies par les chercheurs (comment expliquer ce constat ?)

Le résumé doit être déposé sur l'ENT

Attention ! Vous veillerez à ne pas recopier ou paraphraser le texte. Vous pouvez citer des passages, par exemple pour illustrer, ou approfondir des explications, mais avec parcimonie et en utilisant toujours les guillemets.

- 3) Exposé : vous disposerez de 5 à 7 mn max. pour présenter votre texte, à l'oral, à vos camarades. Puisque, pour chaque doc., vous êtes 2 groupes, alors seule la moitié des groupes passeront à l'oral. Néanmoins, tous doivent s'y préparer !
 - a) La présentation orale doit être constituée des mêmes éléments que ceux qui figurent dans le résumé écrit. Vous n'êtes donc pas contraints de produire un autre écrit pour l'exposé.
 - b) Chaque membre du groupe doit avoir le temps de s'exprimer.
 - c) Vous pouvez utiliser des notes, mais vous ne devez surtout pas lire. Faites-vous confiance ! Vous êtes un spécialiste de votre texte ! L'objectif est de le faire découvrir aux autres.
 - d) Votre diction doit être claire. Ne parlez pas trop vite, car votre auditoire prendra des notes dans les tableaux du corpus pour chaque document.
 - e) Le groupe n'ayant pas fait l'exposé devra intervenir à la fin de la présentation de l'autre groupe afin de compléter et/ou poser des questions et/ou faire des remarques.

❑ DOCUMENT N°1

Laurette Crétin, « Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ? », *Éducation & formations* n° 82, 2012.

« Les familles monoparentales représentent une part de plus en plus importante des familles avec enfant en France. Leur nombre ne cesse de croître depuis quarante ans : selon l'Insee, 16 % des enfants de moins de dix-huit ans vivaient dans une famille monoparentale en 2005 alors qu'ils n'étaient que 6 % dans cette situation en 1968. [...] Bien que la part des enfants qui vivent avec leur père seul augmente, la garde maternelle reste encore la règle.

Les études sur les familles monoparentales montrent qu'une telle situation familiale a des conséquences négatives dans de nombreux domaines. On peut se demander si elle n'est pas également associée à un risque plus grand d'échec scolaire. [...] Cette étude se propose de reprendre cette question, en mobilisant plus particulièrement le panel 2007 (cf. encadré « Le panel d'élèves du second degré recruté en 2007 »). Cette source statistique apparaît bien adaptée pour étudier les scolarités des enfants vivant avec un parent isolé, car elle recueille des informations précises sur la situation familiale et les conditions de vie des familles. Dans cette perspective, le panel 2007 présente l'intérêt de contrôler de manière précise les différences de revenus et les conditions de logement [ainsi que] ce qui relève de l'économique et ce qui relève du culturel et de mesurer les comportements et les aspirations des familles par rapport à la scolarité. [...] On essaiera de comprendre dans quelle mesure l'appartenance à une famille monoparentale peut avoir des effets sur la scolarité des enfants. S'agit-il d'une réelle difficulté scolaire des enfants partageant cette situation familiale, qui présenteraient un risque d'échec qui leur est propre, ou reflète-t-elle avant tout un manque de ressources économiques et culturelles ?

Une moindre réussite dès la scolarité primaire...

Les élèves de familles monoparentales redoublent plus fréquemment à l'école élémentaire : le quart d'entre eux a redoublé au moins une fois contre seulement 14 % des écoliers vivant avec leurs deux parents [...]. Ils entrent également en sixième avec, en moyenne, un niveau d'acquis plus faible. Une bonne manière d'apprécier la réussite des élèves est de regarder la part d'entre eux qui atteint au moins le score médian aux épreuves d'évaluation nationale de sixième, ce qui les situe parmi les 50 % d'élèves les plus performants. En français comme en mathématiques, seulement quatre enfants de familles monoparentales sur dix atteignent un tel score. Ils réussissent moins bien aux évaluations nationales de sixième que ceux qui vivent avec leurs deux parents. [...]

...qui s'aggrave dans l'enseignement secondaire

Ces écarts de réussite perdurent ensuite dans l'enseignement secondaire. Les élèves vivant en famille monoparentale sont ainsi moins nombreux à parvenir en seconde générale et technologique quatre ans après leur entrée au collège : moins de la moitié des élèves vivant avec un seul de leurs deux parents est scolarisée en

classe de seconde générale et technologique quatre ans après leur entrée en sixième, alors que les deux tiers des élèves vivant avec leurs deux parents le sont [...].

Ces premiers constats mettent en évidence une moindre réussite à l'école élémentaire et au collège des enfants de familles monoparentales comparativement à ceux qui vivent avec leurs deux parents. Ce risque plus grand d'échec scolaire réapparaît quand on compare la monoparentalité à d'autres configurations familiales. Ainsi, les enfants vivant en familles recomposées connaissent des difficultés scolaires sensiblement moins importantes que ceux vivant en familles monoparentales. Les élèves vivant en garde alternée chez leurs deux parents connaissent en revanche une meilleure réussite que les autres. Il semblerait donc que ce soit davantage le fait d'appartenir à une famille monoparentale que le fait de ne pas vivre en permanence avec ses deux parents qui ait une incidence sur la réussite scolaire des élèves.

Un environnement socio-économique et culturel moins favorable

Cependant, cette moindre réussite doit être appréciée avec prudence. En effet, selon leur situation familiale, les élèves connaissent des environnements familiaux souvent différents en termes de ressources mobilisables pour la scolarité. Sur ce point, les enfants de familles monoparentales apparaissent dans une situation sensiblement plus défavorisée que les autres. Les parents isolés sont moins souvent cadres ou professions intermédiaires que ceux vivant en couple et sont à l'inverse plus souvent employés.

Les enfants vivant en famille monoparentale ont moins souvent des mères occupant un emploi que les enfants vivant avec un couple parental. Les mères isolées sont souvent dans une situation moins favorable sur le marché du travail et connaissent un taux de chômage plus élevé que les mères vivant en couple. Selon l'Insee, seule la moitié des mères de famille monoparentale occupe un emploi à temps complet alors qu'elles fournissent le plus souvent la plus grande partie des revenus du ménage. [...] Les parents isolés se caractérisent par un plus faible niveau d'études. Ils sont plus nombreux notamment à ne pas avoir de diplôme : c'est le cas d'un quart d'entre eux contre seulement 10 % des parents vivant en couple. Ils sont moins souvent diplômés de l'enseignement supérieur : quand ils vivent avec leurs deux parents, 38 % des collégiens ont au moins un parent diplômé du supérieur alors que seulement 20 % des élèves confiés à un seul de leurs parents connaissent une situation comparable. Dans ce contexte, les revenus d'activité des familles monoparentales sont relativement faibles : leur risque de pauvreté est supérieur, malgré les prestations sociales et les pensions alimentaires qui contribuent à rééquilibrer leurs ressources. [...] Conséquence de cette situation, les familles monoparentales connaissent également des conditions de logement plus difficiles. Ainsi, Olivier Chardon, Fabienne Daguet et Émilie Vivas [6] rappellent que les mères de familles monoparentales sont moins souvent propriétaires de leur logement et vivent plus souvent en HLM, dans des conditions plus difficiles que les couples. L'information recueillie auprès des familles du panel 2007 confirme cette situation : 80 % des élèves vivant avec leur père et leur mère disposent d'une chambre pour eux seuls, ce qui n'est le cas que de 68 % de ceux vivant avec un seul de leurs parents. [...]

En relation avec le plus faible niveau de diplômes et de ressources de leur parent, les enfants de familles monoparentales évoluent souvent dans un environnement familial qui offre moins de ressources culturelles que celui des autres élèves. Ainsi, près d'un quart des élèves vivant avec leurs deux parents ont plus de

200 livres chez eux, ce qui n'est le cas que d'un dixième des enfants vivant en famille monoparentale. Le raccordement à Internet est également moins fréquent : les deux tiers des familles monoparentales en bénéficient alors que, dans les autres configurations familiales, la connexion touche huit familles sur dix. Les sorties culturelles des parents isolés sont aussi moins soutenues que celles des autres parents et ce déficit s'observe sur tout type de sorties : concert, théâtre, musée ou cinéma. [...]

Mesurer l'effet propre de la monoparentalité sur la scolarité

Puisque les familles monoparentales connaissent des conditions de vie plus difficiles, les écarts de réussite entre les enfants vivant avec un parent isolé et ceux vivant avec leurs deux parents ne s'expliqueraient-ils pas d'abord par cette différence de situation ? Faut-il incriminer des ressources économiques amoindries pour les parents isolés ou encore un moindre contrôle scolaire exercé par ces parents en cas de séparation ? Toutes les études montrent l'influence de ces différents facteurs sur les comportements scolaires. Pour analyser cet aspect, le panel 2007 présente l'avantage d'isoler chacune de ces dimensions et de distinguer ce qui relève [des ressources culturelles] des familles de ce qui relève [de leurs ressources] économique. La précarité est un élément essentiel de la différenciation des familles monoparentales. Il reste donc à savoir si les difficultés scolaires que connaissent les enfants vivant avec un seul de leurs deux parents découlent de cette précarité ou bien si elles traduisent un effet propre de la structure familiale dans laquelle vit l'élève.

Dès que l'on [met à part les] différences de [ressources] culturelles de la famille, le désavantage associé à l'appartenance à une famille monoparentale dans la réussite scolaire à l'école élémentaire diminue : le risque plus grand de retard scolaire à l'entrée en sixième des enfants de familles monoparentales s'atténue fortement. [De plus,] aucune différence significative n'apparaît plus par rapport aux enfants vivant avec leurs deux parents dès que le niveau de vie de la famille est aussi pris en compte. [...] Les choses sont différentes en ce qui concerne la scolarité secondaire : à caractéristiques comparables, le fait de vivre avec un seul parent reste un désavantage. À caractéristiques sociales comparables, les enfants vivant en famille monoparentale ont moins de chance que les autres d'obtenir le brevet des collèges au terme de leur quatrième année d'études secondaires et de parvenir en seconde générale et technologique. Quelles que soient les caractéristiques de la famille prises en compte, vivre en famille monoparentale constitue un handicap par rapport à ces deux critères de réussite. Ces résultats peuvent être mis en relation avec les travaux de Paul Archambault qui ont montré que l'influence de la structure familiale sur les résultats scolaires reste importante, même quand [on a isolé les autres] facteurs d'explication. »

Le panel d'élèves du second degré recruté en 2007

Depuis septembre 2007, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère chargé de l'éducation nationale suit un échantillon de 35 000 élèves entrés pour la première fois à cette date en sixième, dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer. Ce panel représentatif de l'ensemble des élèves entrés en sixième (y compris Segpa) à la rentrée scolaire 2007 a été constitué par tirage au sort dans les bases académiques d'élèves. Les élèves scolarisés dans un établissement classé en réseau ambition réussite (Rar) ont été surreprésentés : un élève sur huit a été retenu.

Le dispositif du panel est articulé autour de plusieurs prises d'information successives. La situation scolaire des élèves est actualisée chaque année, informatiquement dans un premier temps puis par enquête auprès des établissements, puis des familles, dans un second temps. Les familles des élèves du panel, les chefs d'établissement et les élèves eux-mêmes font également l'objet d'enquêtes ponctuelles.

Au printemps 2008, toutes les familles ayant un enfant dans l'échantillon du panel 2007 ont fait l'objet d'une enquête destinée à recueillir des informations sur l'environnement familial et le passé scolaire de l'élève, l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ou encore la façon dont ils envisagent son avenir scolaire. Cette enquête a été répétée trois ans plus tard, au printemps 2011, auprès de toutes les familles dont l'enfant était toujours suivi dans le cadre du panel. À cette date, les élèves à l'heure du panel 2007 étaient pour la plupart scolarisés en classe de troisième. Le renouvellement de l'enquête a donc permis de mesurer les évolutions.

Les scores qu'ont obtenus les élèves du panel aux épreuves nationales d'évaluation en français et en mathématiques ont été remontés. Les résultats au diplôme national du brevet ont été collectés pour les élèves qui, n'ayant pas redoublé au collège, ont passé cet examen à la session de 2011.

En juin 2011, les chefs d'établissement ont également fait l'objet d'une enquête dans le but de recueillir des informations sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième.

Les données présentées dans cet article ont été pondérées pour être représentatives de l'ensemble des familles dont un des enfants entrait en sixième pour la première fois en septembre 2007.

Comment mesure-t-on l'appartenance à une famille monoparentale ?

Dans le panel 2007, la mesure de l'appartenance de l'élève à une famille monoparentale se fait à partir des déclarations de situation familiale des parents dans les enquêtes Famille. Dans l'enquête de 2008 comme dans celle de 2011, une question « Avec qui vit l'enfant ? » permet de repérer la configuration familiale dans laquelle vit l'élève. Les familles peuvent se positionner selon neuf modalités :

- son père et sa mère ;
- en garde alternée chez son père et sa mère ;
- sa mère seule ;
- son père seul ;
- sa mère et son nouveau conjoint (lorsque celui-ci n'est pas le père de l'enfant) ;
- son père et sa nouvelle conjointe (lorsque celle-ci n'est pas la mère de l'enfant) ;
- un autre membre de la famille ;
- enfant placé par le service de l'aide sociale à l'enfance ;
- autre situation.

L'élève appartient à une famille monoparentale lorsqu'il vit avec sa mère seule ou son père seul. Nous distinguerons ainsi les familles monoparentales des familles recomposées, dans lesquelles l'enfant vit avec un seul de ses deux parents mais qui comportent deux adultes.

❑ DOCUMENT N°2

Paul Archambault, "Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ?", *Population et société* n°379, INED, 2002

« Depuis trente ans, le nombre des divorces et des ruptures d'unions a considérablement augmenté et de plus en plus d'enfants voient leurs parents se séparer: c'est le cas d'un mineur sur quatre dans les générations récentes. [...] Dans quelle mesure la séparation des parents perturbe-t-elle la scolarité des enfants et diminue-t-elle leurs chances d'obtenir un diplôme? Pour mesurer les conséquences d'une désunion des parents sur la trajectoire scolaire des enfants, il faut tenir compte des facteurs de réussite scolaire que sont l'origine sociale et l'héritage culturel. À milieu social identique, les enfants des mères les plus diplômées font des études plus longues et obtiennent eux-mêmes plus de diplômes. Mais, d'un autre côté, les risques de rupture du couple parental sont plus grands lorsque la mère est très diplômée, car elle tire de cet atout une indépendance économique qui lui permet de mieux affronter les conséquences matérielles d'une séparation. En outre, les femmes les plus diplômées ont aussi des chances accrues de former une seconde union.

Encadré 2

Les sources

L'enquête Passage à l'âge adulte de l'Ined est une enquête biographique rétrospective, menée en 1993 auprès de 2988 jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans. Elle a été réalisée avec le concours de la Caisse nationale d'allocations familiales (Cnaf) [3].

En complément à l'enquête Emploi, l'Insee a réalisé l'enquête Jeunes (1992) et l'enquête Jeunes et carrières (1997) qui portent sur des personnes âgées de 18 à 29 ans appartenant à la troisième et dernière vague de l'enquête Emploi. 9344 interviews ont été réalisées en 1992 et 8373 en 1997.

Une réussite scolaire moindre en cas de séparation des parents

Quel que soit le milieu social, la rupture du couple parental est associée à une réussite scolaire plus faible chez l'enfant (tableau 2). La séparation des parents avant la majorité de l'enfant réduit la durée de ses études de six mois à plus d'un an en moyenne. L'avantage scolaire lié à une enfance passée dans une famille favorisée du point de vue culturel et social semble fortement amoindri en cas de désunion familiale. Dans les milieux favorisés (le père étant cadre ou exerçant une profession intermédiaire), si la mère est diplômée du supérieur, les enfants ont très peu de chances d'échouer au bac, mais le taux d'échec double en cas de séparation: 15% au lieu de 7%. Si, dans ces mêmes milieux, la mère est peu diplômée, le taux d'échec augmente de 11 points: 48% contre 37%. Pour ce qui est d'obtenir un diplôme du second cycle universitaire, les chances chutent de 45% à 25% si les parents ont rompu leur union.

Pour les enfants d'ouvriers, les bénéfices de la scolarisation s'apprécient différemment. L'essentiel est d'obtenir un «bagage» qui facilite l'intégration rapide au monde du travail, souvent un diplôme sanctionnant une formation secondaire technique dont les parents sont en général dépourvus. Ce cursus secondaire souffre également de la rupture parentale. Lorsque la mère n'est pas diplômée et qu'elle est séparée du père, un enfant sur deux (50%) quitte le système scolaire sans aucun diplôme contre seulement un sur trois (37%) lorsque les parents sont ensemble. Les chances d'accéder au second cycle universitaire sont très faibles pour les enfants d'ouvriers (3%) et sont quasiment réduites à néant en cas de dissociation familiale.

Des inégalités familiales devant l'école persistantes

Avec la montée des divorces et des séparations, le nombre d'enfants de familles désunies augmente et il pourrait y avoir là une source croissante d'inégalités devant l'école. Mais, en même temps, la situation d'enfant de divorcés s'est banalisée et est sans doute mieux acceptée socialement, ce qui pourrait donner à penser que les effets du divorce se seraient atténués et ne perturberaient plus de la même façon les scolarités.

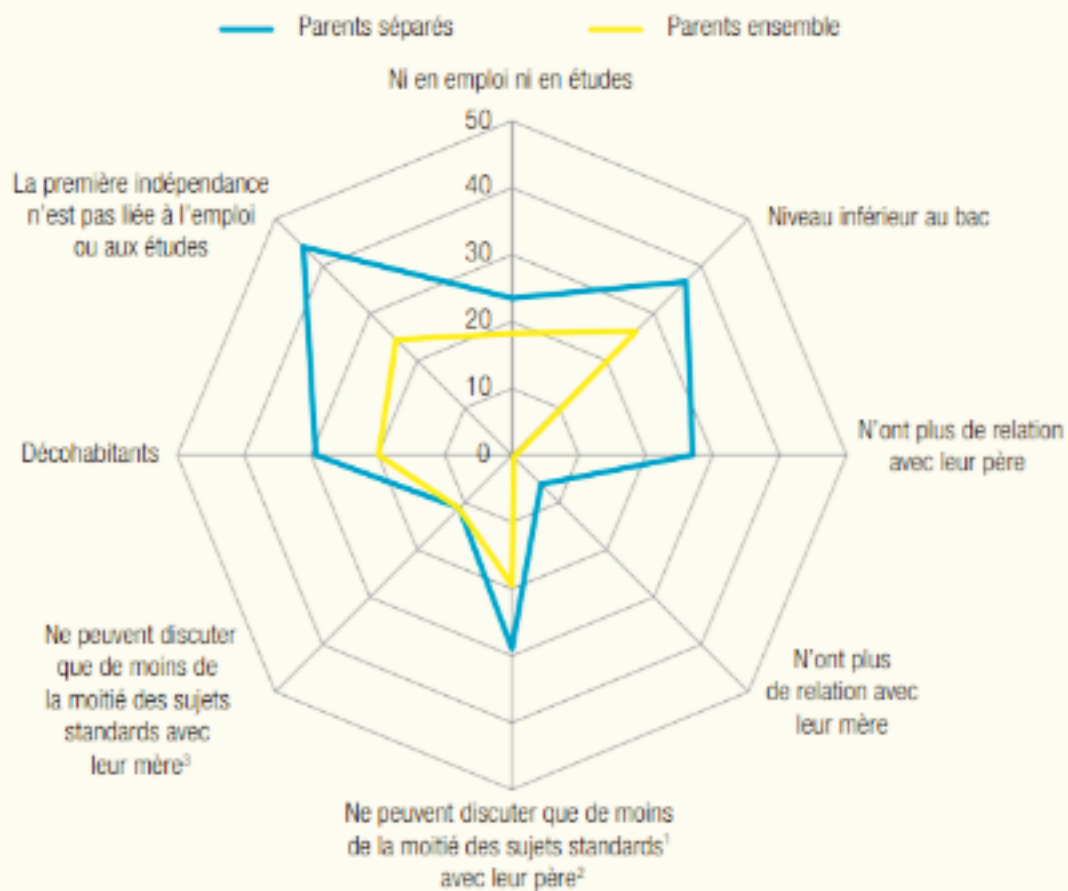
La réalité est tout autre. Malgré la diffusion croissante du baccalauréat, qui a surtout profité aux milieux populaires, les écarts de réussite se sont maintenus entre les enfants qui ont connu la désunion des parents avant leur majorité et ceux qui en ont été préservés (figure 1). Les inégalités d'accès au baccalauréat selon la situation familiale persistent bel et bien: le divorce a beau s'être banalisé, ses conséquences sur la réussite scolaire des enfants perdurent.

En cause, le divorce ou le milieu familial défavorable?

Mais par quels mécanismes, au juste, la rupture familiale vient-elle diminuer la réussite scolaire? Faut-il incriminer le moindre contrôle scolaire exercé par les parents en cas de séparation? La persistance des conflits familiaux après la séparation et la remise en couple éventuelle? Des ressources économiques amoindries dans les familles dissociées? On sait peu de choses sur la place respective de ces différents facteurs. Les déclarations recueillies auprès des jeunes livrent néanmoins quelques pistes. À leurs yeux, le départ de chez les parents est une période centrale, trait d'union entre le passé familial, la poursuite ou la fin des études et la formation du premier couple. Une recomposition familiale peut engendrer des conflits entre générations qui s'ajoutent aux conflits ordinaires. Les mésententes au sein d'une parenté aux contours incertains entraînent un départ anticipé de plus d'un an en moyenne [4], qui n'est pas sans relation avec le raccourcissement de la scolarité. Reste à savoir si la séparation des parents et le divorce sont eux-mêmes la cause des difficultés scolaires de l'enfant ou si ce sont plutôt les circonstances antérieures au divorce qui sont à l'origine de ces difficultés. Le divorce ne serait alors qu'un révélateur d'un environnement familial déjà défavorable à la réussite scolaire. Dans cette hypothèse, les couples divorcés constitueraient d'entrée de jeu un groupe particulier au sein de l'ensemble des couples, le divorce ne faisant que traduire cette singularité. Les parents les plus fragiles seraient les plus exposés au divorce et ces mêmes personnes éprouveraient plus de difficultés à suivre la scolarité de leurs enfants. Comment séparer les effets propres au divorce de ceux liés à un milieu familial défavorable? C'est un défi important pour les recherches futures sur la famille.»

Graphique extrait de :
 Jacques Bellidenty, "Études, travail, logement : comment les enfants de parents séparés entrent dans l'âge adulte ?", *Études et Résultats* n°1071, DREES, 2018, p.3

Comparaison des caractéristiques des jeunes adultes de parents séparés avec celles des jeunes dont les parents forment un couple



1. Argent, loisirs, politique, études/situation professionnelle, vie quotidienne, culture, sexualité, vie sentimentale.

2. Sur le champ des jeunes qui ont encore des relations avec leur père.

3. Sur le champ des jeunes qui ont encore des relations avec leur mère.

Lecture • 24 % des 18-24 ans dont les parents sont séparés ne sont ni en emploi ni en études contre 18% des jeunes dont les parents forment un couple.

Champ • Personnes âgées de 18 à 24 ans résidant en France (hors Mayotte) dont les deux parents sont encore en vie.

Source • DREES, Insee, enquête nationale sur les ressources des jeunes 2014.

□ DOCUMENT N°3

Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie* n°179, 2012, p.5-16.

« Depuis les premiers travaux de sociologie de l'éducation, la famille apparaît comme la principale instance de transmission du capital culturel [*ensemble des ressources culturelles détenues par un individu et qu'il peut mobiliser : biens culturels tels que les livres et les oeuvres d'art ; compétences culturelles et diplômes ; prédispositions issues d'une consommation et d'une fréquentation régulière des biens et lieux culturels comme les musées, le théâtre, la bibliothèque etc.*]. Parler de la famille comme agent de socialisation est cependant une commodité de langage. En pratique, ce n'est pas la famille qui socialise l'enfant, mais des individus déterminés au sein de ce groupe. [...] Pour qui souhaite décrire et analyser avec précision les processus à travers lesquels s'effectue la transmission culturelle au sein de la famille, il est donc indispensable de traiter la famille, non comme une instance de socialisation abstraite, mais comme une configuration relationnelle entre personnes concrètes (Elias, 1991). Adopter cette perspective amène à s'interroger sur le rôle que jouent les frères et les sœurs dans la socialisation culturelle des enfants. [...] Vivant au sein de la même famille, ils partagent pendant plusieurs années un nombre considérable d'activités et de discussions. Ce partage se fait de manière quotidienne, et il s'effectue dans un contexte fortement empreint d'émotions et d'affects. Prenant place sur la durée, à travers des interactions répétées entre des personnes très attachées affectivement les unes aux autres, la socialisation entre germains a ainsi toutes les caractéristiques de cette socialisation que Berger et Luckmann nomment « primaire » et qui contribue selon eux de manière déterminante à la construction des individus.

[...] Nous nous proposons ici de donner à voir comment les frères et les sœurs d'un enfant peuvent contribuer à la socialisation culturelle de ce dernier, c'est-à-dire à la formation de ses connaissances, de ses habitudes et de ses goûts dans le domaine de la culture. Nous nous intéresserons pour cela aux pratiques culturelles enfantines en général, sans nous cantonner aux plus légitimes d'entre elles d'un point de vue scolaire. La première partie de cet article propose un inventaire des pratiques et des discours à travers lesquels s'effectue cette socialisation culturelle entre germains ; la seconde partie s'attache à resituer ces pratiques et ces discours dans le contexte plus large de la famille, en montrant comment ils peuvent s'articuler avec ceux des parents.

Les analyses présentées ici se fondent sur les résultats d'une enquête qualitative par entretiens menée auprès de dix-huit familles (Henri-Panabière, Court, Faure et al., 2010). Ces familles comprennent toutes un enfant âgé de 10 à 11 ans, et au moins un autre enfant âgé d'au moins 7 ans [...]. Dans la constitution de la population d'enquête, nous avons veillé à diversifier les propriétés sociales des enfants en termes de sexe, de rang de naissance et de position sociale. [...] Dans chacune des familles, deux entretiens au moins ont été réalisés, l'un avec l'enfant de 10-11 ans, l'autre avec l'un de ses parents. Dans certains cas, un entretien a également été réalisé avec un autre enfant de la fratrie. Ces entretiens avaient pour objectif de faire décrire le plus précisément possible les pratiques culturelles des enfants et leurs

contextes relationnels, en s'attachant tout particulièrement à la description des relations entre frères et sœurs.

Dans la mesure où nous cherchions des familles dotées de caractéristiques précises (notamment en ce qui concerne l'âge des enfants) et où notre demande à leur égard était relativement « lourde » (deux entretiens au moins), nous avons choisi de recruter ces familles par interconnaissance. Il s'agissait généralement d'une interconnaissance large : dans la plupart des cas, les enquêteurs ont rencontré les familles par l'intermédiaire de relations communes, et ils ne les connaissaient pas personnellement avant de les interviewer. [...]

Une socialisation par initiation

Entre frères et sœurs – comme du reste entre parents et enfants – la socialisation culturelle passe d'abord par des conduites d'initiation. Dans la plupart des familles enquêtées, les enfants (en général les aînés) font découvrir à leurs germains (en général leurs cadets) des pratiques et/ou des produits culturels qu'ils ont eux-mêmes connus dans un contexte autre que celui de la fratrie. À l'instar de ce que constatent Octobre, Détrez, Mercklé et alii (2010), ces conduites d'initiation s'observent de manière particulièrement nette dans le domaine de la musique et de l'écoute de la radio. Nombre d'enfants rencontrés au cours de notre enquête ont ainsi initié leurs germains à l'écoute de chanteurs, de musiciens ou d'émissions de radio qu'ils ont découverts par l'intermédiaire de leurs pairs, plus rarement de leurs parents. Par exemple, [...] Medhi (13 ans, père buraliste, mère employée) a fait écouter à son frère Yannis (10 ans) un groupe de rap qu'il apprécie beaucoup, et ce groupe est devenu le « préféré » de son cadet. Cette initiation passe par des pratiques d'écoute partagée, par le prêt de disques ou le don de fichiers sonores, et plus largement par les conversations quotidiennes au sujet de ces produits culturels. Comme le décrit la mère de Yannick (15 ans) et Loïc (10 ans) : « [Le soir] ils écoutent NRJ tous les deux, et le lendemain je les entends quand ils petit-déjeunent : "Ah t'as entendu hier soir la chanson machin ?" ».

Dans les familles bien dotées en capital culturel, ces conduites d'initiation s'observent aussi au sujet de la lecture. Yannick (15 ans, père directeur de régie, mère assistante de direction) a par exemple conseillé Eragon et Harry Potter à son frère Loïc (10 ans). Simon (16 ans, père informaticien, mère enseignante) a recommandé à son cadet Pierre (11 ans) de lire des romans de Jules Verne qu'il avait lui-même lus et appréciés quand il était à l'école primaire. [...] Dans le cas de Cédric (11 ans, père ingénieur, mère enseignante) et de sa sœur Emma (7 ans), le conseil prend la forme d'une véritable injonction. Selon leur mère, Cédric a en effet exercé une « vraie pression » sur sa cadette pour l'amener à lire Harry Potter : « Il était un peu pénible, raconte-t-elle. [...] Il avait décrété qu'Emma devait lire Harry Potter. [...] Il lui disait : "Bon, allez ! Maintenant t'as l'âge, tu peux commencer ! Vas-y !" Il était prescripteur et même un peu autoritaire [...]. Ça lui [avait] tellement plu qu'il voulait qu'elle le lise. Et puis ben il a un petit côté prof ! [Elle rit]. Il voulait transmettre quoi. [Il voulait transmettre] son goût pour la lecture. »

Des sanctions symboliques entre frères et sœurs

À côté de ces pratiques d'initiation, la socialisation culturelle au sein de la fratrie passe aussi par des sanctions symboliques, positives ou négatives, que les

germains s'adressent les uns aux autres en réaction à leurs pratiques et à leurs goûts. Les frères et les sœurs d'un enfant peuvent ainsi encourager l'investissement de celui-ci dans une pratique ou son goût pour un produit culturel, en le valorisant en raison de cette pratique ou de ce goût. [...] De manière symétrique, les frères et les sœurs d'un enfant peuvent aussi contribuer à décourager certaines de ses pratiques ou de ses goûts en lui indiquant qu'ils les désapprouvent par des moqueries, des critiques ou des propos dépréciatifs. Par exemple, lorsqu' Anaïs (11 ans, père enseignant, mère infirmière) regarde le feuilleton Grand Galop à la télévision, son frère aîné François (16 ans) lui lance parfois des piques qui indiquent sans ambiguïté sa désapprobation : « François, raconte leur père, il va passer devant Grand Galop, [il va dire] : "T'es encore devant... là-dessus. C'est nul !" ». De même, Manon (15 ans, père infographiste, mère bijoutière) critique régulièrement les goûts de sa sœur Justine (11 ans). Elle le fait par exemple au sujet de ses goûts musicaux : « Par exemple, raconte Justine, je lui fais : "Oh ma chanson préférée c'est par exemple Apologize", pis elle fait : "Quoi ? Ça ? Mais c'est vraiment nul ! Gnagnagna". Elle fait : "Moi j'aime bien, mais franchement, moi ce que j'écoute, c'est franchement mieux..." ». Elle le fait également à propos de ses goûts cinématographiques : « Par exemple, moi je regardais] Pirate des Caraïbes, et [elle], elle fait : "Ah mais c'est trop con ce truc !" ».

Ces remarques critiques n'ont pas nécessairement une influence immédiate et visible sur les enfants à qui elles sont adressées. Anaïs continue à regarder Grand Galop et Justine à porter des jugements positifs sur Apologize et Pirates des Caraïbes. Néanmoins, on peut raisonnablement penser qu'elles ont bel et bien des effets en termes de socialisation. À travers elles, les enfants donnent en effet à entendre à leurs germains des définitions du bon et du mauvais goût, définitions qui sont à la fois socialement situées (Bourdieu, 1979) et liées aux catégories d'âge et de sexe (Octobre, Détrez, Mercklé et al., 2010). Ce faisant, ils contribuent incontestablement à la formation et à la transformation de leurs catégories de jugement.

Une socialisation par identification

La socialisation culturelle au sein de la fratrie ne résulte pas uniquement d'actions délibérées des enfants à l'égard de leurs germains. Dans la plupart des familles rencontrées, les frères et sœurs contribuent aussi à la formation des pratiques, des connaissances et des goûts culturels de leurs germains par le seul exemple de leurs propres conduites. [...] Souvent, en effet, c'est en voyant ou en entendant leurs germains pratiquer une activité, manifester une connaissance, ou exprimer un goût que les enfants s'approprient cette activité, cette connaissance, ce goût.

Dans notre propre enquête, le cas de Mathilde (10 ans, père ingénieur, mère formatrice en entreprise) fournit à lui seul plusieurs illustrations de ce processus. Mathilde est l'avant-dernière d'une fratrie de cinq enfants. Elle a un cadet âgé de 6 ans, et trois aînés (deux frères et une sœur) âgés de 17, 16 et 14 ans. Dans la formation des pratiques et des goûts culturels de Mathilde, les pratiques offertes en exemples par ces trois aînés jouent un rôle déterminant. Ainsi, Mathilde a découvert le magazine télévisé 100 % Mag en voyant deux d'entre eux regarder cette émission et en se joignant à eux dans ces moments-là. Elle a également connu les séries Gilmore Girls et Les frères Scott de cette façon : « J'ai commencé à le mettre, explique sa sœur

Camille (14 ans) à propos de Gilmore Girls, à regarder, et Mathilde à un moment elle est arrivée, et puis elle a dit : "Oh, c'est bien !", elle s'est assise et elle a regardé avec moi. » Dans le domaine musical aussi, la culture de Mathilde s'est pour partie constituée au contact de sa sœur aînée, en entendant celle-ci écouter de la musique dans la chambre voisine de la sienne : « Si moi j'écoute de la musique dans ma chambre, raconte Camille, et qu'elle, elle l'entend de sa chambre, elle vient, elle me dit : "Ah, c'est quoi cette chanson ?", et puis après je lui dis le nom, et elle après, sur YouTube ou des choses comme ça, elle va les écouter. » [...]

[Néanmoins], si l'imprégnation culturelle peut fonctionner (si les enfants sont effectivement « imprégnés » au sens où les pratiques et les goûts vus ou entendus conditionnent les leurs), c'est avant tout parce qu'elle s'inscrit dans un processus d'identification, qui suppose lui-même une certaine reconnaissance, à la fois des compétences ou des appétences assimilées, et de la personne qui les met en œuvre. Un goût, une disposition, un savoir, ne sont pas seulement appropriés parce qu'ils sont vus ou entendus, mais aussi parce qu'ils sont portés par une personne qui occupe une place reconnue aux yeux de celui qui tend à se les approprier. Le cas de Mathilde, évoqué plus haut, en constitue une bonne illustration. D'après ses parents, Mathilde (10 ans) s'identifie en effet fortement à sa sœur Camille (14 ans). Elle reproduit ses mimiques, elle lui emprunte régulièrement ses vêtements et son maquillage, elle va aussi fréquemment jouer et dormir dans sa chambre lorsque Camille est absente. « C'est un peu un modèle », dit leur père. [...]

Conclusion

L'action socialisatrice exercée par la « famille » ne se résume pas à l'action des parents, et l'étude des influences exercées par les frères et sœurs s'avère d'une importance majeure pour comprendre la façon dont les enfants constituent leurs dispositions et leurs goûts culturels. La recherche dont on rend compte ici a permis de faire apparaître que cette socialisation fraternelle passe par trois types de processus : des conduites d'initiation à des produits et des pratiques culturels découverts hors de la fratrie, des sanctions symboliques susceptibles de renforcer ou, à l'inverse, de décourager certaines pratiques, des processus d'identification, enfin, qui conduisent à s'approprier une partie plus ou moins importante des pratiques et des goûts de ses germains. [...] »

❑ DOCUMENT N°4

Julien Bertrand, Géraldine Bois, Martine Court, Gaële Henri-Panabière et Olivier Vanhée, "Scolarité dans les familles nombreuses populaires et conditions matérielles d'existence", *Informations sociales* n°173, CNAF, 2012, p.74-82

« Être né au sein d'une famille nombreuse et de milieu populaire constitue-t-il un obstacle pour le parcours scolaire ? Un lien est établi ici entre les conditions matérielles (logement, précarité économique) et les conditions de scolarisation. Toutefois, tous les enfants d'une même fratrie ne connaissent pas les mêmes difficultés scolaires. Le rang de naissance peut se révéler un élément favorable.

Les enquêtes sociologiques montrent que le destin social des enfants est affecté par la taille de leur fratrie (Merllié et Monso, 2007). Les enfants nés dans une famille nombreuse connaissent à l'âge adulte des destinées sociales moins favorables que ceux qui ont grandi dans des fratries de taille plus réduite. Cette différence s'observe depuis plusieurs décennies (Merllié et Monso, 2010) et elle persiste lorsque l'on compare des individus de même origine sociale. Ces enquêtes indiquent aussi que les différences de destinées sociales entre les personnes issues de familles nombreuses et les autres sont imputables, pour l'essentiel, à des différences de parcours scolaires. Des travaux ont d'ailleurs montré qu'à origines sociales équivalentes, le fait de grandir dans une famille de trois enfants ou plus accroît le risque de connaître des difficultés scolaires. Si cet effet négatif de la taille de la fratrie touche toutes les classes sociales, il affecte de manière particulièrement forte les trajectoires des jeunes de catégories populaires. C'est en effet dans ces catégories que le nombre d'enfants constitue le frein le plus important à l'ascension sociale (Merllié et Monso, 2007).

À partir d'entretiens réalisés dans des familles de milieux populaires composées de quatre enfants et plus, cet article se propose d'examiner comment le fait de grandir dans une famille nombreuse peut affecter les conditions de scolarisation des enfants issus de ces milieux. De manière plus précise, on s'intéresse ici à la façon dont ces conditions de scolarisation peuvent être altérées par la limitation des ressources matérielles des parents.

Familles nombreuses et conditions matérielles d'existence

On sait que les familles nombreuses, surtout lorsqu'elles ont au moins quatre enfants, se caractérisent globalement par des conditions matérielles d'existence plus difficiles que les autres. [...] Celles-ci s'expliquent non seulement par la surreprésentation des familles populaires au sein des familles nombreuses, mais aussi par le fait que l'augmentation de la taille de la fratrie engendre un accroissement des dépenses (scolarité, mode de garde, consommation, logement, etc.) et peut peser sur les carrières professionnelles des parents (principalement des mères), contribuant ainsi à la faiblesse de leurs revenus primaires.

Le poids du calendrier familial : les « petits derniers »

[...] Tous les enfants d'une même fratrie ne connaissent pas les mêmes conditions matérielles d'existence. Ces dernières varient en effet assez souvent en fonction du rang de naissance des enfants. Parce qu'elles sont plus sensibles aux effets de l'agrandissement de la fratrie, c'est au sein des familles populaires que ces variations intra-fratrie sont les plus notables. Dans ces familles, les benjamins supportent assez fréquemment une pression économique moins forte et connaissent des conditions de logement plus favorables. Dans celles-ci, les «petits derniers» bénéficient de l'allègement des charges familiales produit par le départ et l'autonomie des aînés. Ce phénomène est d'autant plus sensible que les écarts d'âge sont importants et/ou que les aînés sont rapidement autonomes financièrement. Ce qui compte ici n'est pas tant l'écart d'âge en soi (« brut » pourrait-on dire), mais l'écart d'âge associé à la précocité de l'autonomie financière des aînés (un écart d'âge « net » en quelque sorte). Ces écarts contribuent alors à rendre raison des différences de parcours scolaires entre frères et sœurs d'une même famille.

Conditions matérielles et scolarité

Dans les familles nombreuses enquêtées, et tout particulièrement dans celles que nous avons qualifiées de «précarisées», la limitation des ressources matérielles des parents affecte souvent de manière importante les conditions de scolarisation des enfants.

→ Les conditions de logement :

En premier lieu, la taille de la fratrie est souvent associée à une situation durable de surpeuplement et au partage de la chambre pour les enfants, même si cette situation affecte moins les benjamins. Si la mesure statistique d'un effet propre du surpeuplement sur les parcours scolaires fait débat (Gouyon,2006 ; Poullaouec, 2011), notre travail permet de voir comment ce surpeuplement permet moins facilement de se soustraire aux sollicitations familiales et de préserver un temps propre à la concentration scolaire (voir le portrait de Nora Bedjaoui,infra).

→ Les ressources financières

Dans certaines familles nombreuses populaires, la faiblesse et l'instabilité des ressources financières accrues par l'agrandissement de la fratrie rendent également impossibles certaines dépenses nécessaires ou rentables d'un point de vue scolaire. Pour les plus démunies d'entre elles, le seul achat du matériel scolaire est parfois problématique. Bérangère Cotti (père ouvrier en invalidité, mère caissière, famille «précarisée»), benjamine d'une fratrie recomposée de dix enfants (mais n'ayant vécu qu'avec cinq d'entre eux) raconte ainsi: « *(La sixième) c'est la période où on nous demande d'avoir du matériel, d'acheter ça, et ça c'était l'angoisse, de rentrer à la maison, de dire: "Est-ce que je peux avoir une équerre?". C'était horrible. Donc je préférais rien dire et pas faire mes devoirs* ». Cette impossibilité pratique de réaliser son travail scolaire indique la tension vécue par Bérangère entre l'exigence scolaire et le poids de l'urgence économique vécue dans la famille.

De même, la faiblesse des ressources familiales limite fortement les pratiques culturelles des enfants ainsi que le recours aux différentes formes d'accompagnement scolaire (cours particuliers, établissements privés) qui sont fréquemment employées par les familles les plus «assurées» économiquement. Au-delà, ce sont aussi les pratiques culturelles qui pâtissent du poids de la charge familiale. Le travail salarié des enfants pendant leurs études secondaires ou

supérieures est également fréquent dans ces familles, et on sait que lorsque la durée de ce travail atteint un certain seuil, les chances de réussite scolaire en sont affectées (Gruel,2002).

Le poids des contraintes économiques se manifeste enfin dans les orientations scolaires. Ces contraintes impliquent parfois des renoncements explicitement vécus comme tels, ou rendent incertaine la possibilité d'une poursuite des études. Plus souvent, la confrontation à la pression économique génère implicitement l'intériorisation d'un sens des limites qui favorise la formation de choix «raisonnables» et l'attrait pour des formations courtes et peu onéreuses. Ici aussi, la plupart des benjamins bénéficient de leur rang de naissance. Lorsqu'ils sont en âge de faire des études secondaires ou supérieures, leurs parents vivent fréquemment un certain relâchement de la pression économique. Ils sont donc moins souvent contraints d'exercer un travail salarié en même temps qu'ils poursuivent leurs études, et ils manifestent souvent davantage de détachement à l'égard des nécessités économiques.

[Finalement,] dans les familles de milieux populaires, l'agrandissement de la fratrie affecte les conditions matérielles d'existence et, par là, les conditions de scolarité des enfants, de différentes façons. En contribuant à dégrader les modalités de logement et en accroissant la pression économique qui pèse sur les parents, la taille de la fratrie est susceptible d'altérer les parcours scolaires des enfants, notamment dans les familles les plus dépourvues de capitaux économiques. Il convient de noter toutefois que l'effet de l'agrandissement de la famille n'agit pas de la même manière sur tous les enfants. Les conditions matérielles dans lesquelles ils grandissent dépendent en particulier de leur rang de naissance. »

Portrait de Nora Bedjaoui

Nora Bedjaoui, deuxième d'une fratrie de sept enfants, fait partie de ces familles que nous nommons « précarisées ». Son père, qui est d'origine algérienne, a le certificat d'études et travaille comme ouvrier dans le bâtiment. Sa mère, titulaire d'un CAP couture, n'exerce pas d'activité professionnelle pendant toute l'enfance de Nora. M. et Mme Bedjaoui se séparent quand Nora est en sixième et cette séparation met Mme Bedjaoui dans une situation financière très difficile dans la mesure où elle n'a pas de revenus propres et où elle se retrouve seule avec sept enfants à charge. La fratrie connaît notamment durant plusieurs années des conditions de logement très précaires. Mme Bedjaoui et ses sept enfants logent d'abord dans des foyers, puis ils emménagent chez une tante de Nora qui a elle-même deux enfants. Onze personnes cohabitent alors dans un F4 pendant trois ans.

Cette promiscuité n'est pas sans effets sur les conditions de scolarité des enfants. Nora, qui ne possède pas de bureau, prend ainsi l'habitude de travailler sur son lit, et la forme de ses productions scolaires en pâtit : « *J'ai toujours fait mes devoirs sur mon lit. (...) Même en primaire, si je devais coller des étiquettes, j'étais souillon quoi, je rendais toujours mes cahiers dégueulasses, c'était mal écrit* ». Elle s'habitue également à travailler dans le bruit, au point que, lorsqu'elle s'installe en cité universitaire, c'est le silence qui la perturbe : « *Ça m'est arrivé de dire : "j'en ai marre de cette maison, on peut jamais vivre en silence !" . Après, je me suis habituée au bruit (...) Quand je suis arrivée à la fac, j'avais plus de bruit, c'était vraiment très bizarre. J'arrivais pas du tout à travailler en fait. J'étais obligée d'aller à la BU. Au moins y avait un peu de bruit. Je me disais : "Ouf, c'est bien y a des gens qui parlent, qui discutent", parce que sinon je n'y arrivais pas quoi* ».

M. et Mme Bedjaoui se remettent en couple lorsque Nora entre en seconde. Les conditions d'existence de la famille s'améliorent alors un peu, notamment parce que Mme Bedjaoui, qui n'a plus d'enfants en bas âge, reprend une activité professionnelle à temps partiel – dans le secteur de l'aide à la personne. Néanmoins, la famille continue à connaître une forte pression économique. Lorsque Nora débute ses études supérieures (elle fera une licence, puis un master d'études théâtrales à l'université), elle ne peut compter sur aucune aide familiale, ses parents ayant encore tous leurs enfants à charge (« *Ma mère, elle m'a envoyé une fois cent euros quand j'étais vraiment dans la merde, et elle ça lui enlève un bras cent euros* »). Elle fait donc toutes ses études en travaillant comme salariée – serveuse, distributrice de journaux, femme de ménage, employée dans la restauration, etc. – et en dépendant de différentes aides sociales. Ses ressources restent très limitées, au point qu'elle a régulièrement des difficultés pour se nourrir. Elle dit avoir perdu cinq kilos pendant sa première année à l'université, et ajoute qu'elle se serait souvent passée de repas si des amis ne l'avaient pas invitée à manger. Là aussi, ces conditions d'existence ne sont pas sans effets sur le parcours scolaire de Nora. Même si celle-ci a pu faire des études supérieures et n'a pas le sentiment d'avoir dû renoncer à une orientation pour des raisons économiques, il reste qu'en matière de formation, les possibilités qui s'offrent à Nora après le bac sont objectivement limitées. Étant donné les contraintes économiques qui pèsent sur ses parents à ce moment de la vie de la famille, Nora peut en effet difficilement envisager – et sans doute réussir – des études ailleurs qu'à l'université, c'est-à-dire dans un cadre où les coûts de la scolarité sont relativement bas, et où il est possible dans une certaine mesure de cumuler travail scolaire et travail salarié.

M. et Mme Bertou et leurs quatre enfants font partie des familles « sous pression » : les revenus et les niveaux de diplôme des parents sont modestes, mais leur situation professionnelle est stable. M. Bertou, titulaire d'un CAP, est ouvrier qualifié dans la même entreprise depuis 1974 ; Mme Bertou a quitté le collège sans diplôme et est assistante maternelle depuis 1985. La situation économique de la famille a cependant connu d'importantes variations et les quatre enfants n'ont donc pas vécu dans les mêmes conditions matérielles. Les trois aînés de la fratrie sont nés en l'espace de cinq ans et ont connu des conditions de socialisation relativement proches. Les difficultés financières de la famille sont très vives pendant leur scolarité secondaire (salaires modestes des parents, crédit immobilier, dépenses quotidiennes pour quatre enfants). M. Bertou estime qu'il avait « moins de moyens pour les trois premiers » : « On était plus rigides, sur les sorties, les achats. S'ils voulaient un truc qui sortait de l'ordinaire, on aurait dit niet tout de suite. (...) Le principal, c'était le bifteck dans l'assiette ». Les trois aînés ont tous travaillé pendant les vacances à partir de l'âge de 16 ans, et ils ont été durablement confrontés au poids de l'urgence économique. Nicolas, le troisième de la fratrie, a intériorisé un horizon des possibles marqué par ces fortes contraintes. S'il renonce à faire un BTS dans la capitale régionale en préférant un lycée de proximité, c'est notamment pour ne pas occasionner de dépenses supplémentaires. De même, s'il renonce à réaliser une licence professionnelle après son BTS, c'est par souci d'assurer rapidement son autonomie. Comme ses deux aînés, il a privilégié des études courtes et professionnelles et une entrée rapide sur le marché du travail.

Par contraste, Julie, la benjamine de la fratrie, connaît des conditions de vie plus favorables, qui s'expliquent par son rang de naissance, mais également par l'écart d'âge important avec son aîné immédiat (neuf ans) et par la décohabitation relativement précoce des trois aînés, qui ont rapidement trouvé un emploi. Les deux garçons de la fratrie ont auparavant bénéficié de bourses pendant leurs études supérieures. La benjamine a ainsi vécu dans une situation de quasi-fille unique pendant la majeure partie de sa scolarité et, contrairement à ses aînés, elle a toujours disposé d'une chambre à elle. M. Bertou reconnaît qu'il dépense plus pour sa fille cadette : « On n'en a plus qu'une maintenant, si elle veut un truc, on va lui payer. Alors que les aînés faisaient de la musique, Julie fait de l'équitation, que les autres n'auraient pas fait. C'est plus cher que ce que les autres auraient fait, mais elle est plus que toute seule, y a plus la maison à payer. T'as plus de fric, t'en dépenses plus ».

Cette variation des conditions matérielles d'existence peut contribuer à expliquer que Julie, en troisième, connaît pour le moment une scolarité bien meilleure que ses aînés (aucun redoublement, obtention régulière des félicitations et des encouragements). Les ambitions scolaires de la « petite dernière » sont ajustées à ce parcours scolaire, mais semblent aussi relever d'une moindre intériorisation de l'urgence économique : les contraintes pesant sur la famille se sont en effet nettement relâchées à partir de l'entrée au collège de Julie, et celle-ci souhaiterait aller dans un lycée réputé de la capitale régionale et non pas dans le lycée de secteur où ont été scolarisés ses trois aînés. Ses parents s'opposent à ces aspirations qu'ils jugent déplacées et trop élevées : « Julie aujourd'hui se monte un peu le bourrichon et voudrait aller [dans un lycée de la capitale régionale], c'est le nec plus ultra. Mais on lui a dit non ».

Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Le Seuil/Gallimard, Paris, 2012 (1995)

Préface à la nouvelle édition

[...] La première [nécessité qui a poussé à rédiger cet ouvrage] était celle de faire porter l'éclairage sur les réalités familiales [...]. Les grands modèles explicatifs des inégalités scolaires étaient jusque [dans les années 1970-1980] essentiellement basés sur des données statistiques concernant les probabilités différentielles de réussite scolaire selon le milieu social d'appartenance [...] Mais les élèves saisis sur la scène scolaire sont toujours porteurs de dispositions et de compétences familialement constituées et font l'expérience de l'école à partir de celles qu'ils ont vécues au sein de leur univers familial. Il fallait donc bien, après les portes de l'école, ouvrir celles des familles.

La deuxième nécessité était celle de changer d'échelle d'observation des faits sociaux [...]. En réintroduisant dans le questionnement sociologique les cas atypiques de réussite en milieux populaires, je m'obligeais à considérer les élèves [comme des] êtres relativement singuliers. De représentants interchangeable des classes populaires, ils devenaient des individus au passé et au contexte familial relativement spécifiques. Et c'est du côté des configurations familiales et des relations intrafamiliales que je cherchais alors les éléments de différenciation d'élèves socialement très proches (du point de vue des propriétés sociales et culturelles de leurs parents) et pourtant si scolairement opposés (en excellente situation scolaire ou en très grande difficulté scolaire). [...]

Chapitre I : Le point de vue de connaissance

4. La structuration d'objets singuliers

[...] [Dans les vingt-six configurations sociales que nous avons reconstruites], nous avons croisé les informations sur les enfants (fournies par les enseignants, les familles, les dossiers scolaires, les fiches scolaires résumant les performances à l'évaluation, les entretiens eux-mêmes), sur les familles (obtenues par les entretiens avec les familles, avec les enseignants, avec les enfants) et sur la vie de la classe (entretiens avec les enseignants, avec les enfants). [...] On peut considérer que l'intérêt d'une telle étude est de réaliser des portraits de configurations sociales complexes [...] le but étant de comprendre comment des résultats et des comportements scolaires singuliers ne s'expliquent que si l'on tient compte d'une situation d'ensemble [...]. Dans le langage musical, on peut dire que nous assistons à une série de variations sur des thèmes plus ou moins communs : on a affaire à des musiques familiales singulières, à des synthèses inédites du fait de telle ou telle combinaison particulière de traits pertinents. Attentif à la structuration particulière d'ensemble des configurations, nous n'en oublions pas pour autant les singularités, les particularités. [...] De plus, le microscope sociologique permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène (un "milieu social", "une famille") [...].

Chapitre II : "Echec et réussite"

La population enquêtée

[...] Pour arriver aux vingt-six familles de l'enquête (et aux vingt-sept enfants) nous avons [sélectionné], parmi la population initiale, le sous-groupe de familles caractérisées par le faible capital scolaire du chef de ménage et une situation économique modeste [et] nous avons constitué, à l'intérieur de ce sous-groupe, deux grandes catégories d'élèves : ceux qui avaient relativement "échoué" à l'évaluation nationale de CE2 (moyenne générale, en français et en mathématiques, strictement inférieure à 4,5 sur 10) et ceux qui avaient assez bien "réussi" à l'évaluation (moyenne générale, en français et en mathématiques, strictement supérieure à sur 10). [...]

Chapitre III : Portraits de configurations

Variations sur les mêmes thèmes

[...] Si les différents membres des familles dont nous contextualisons les actions agissent comme ils le font, si les enfants sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans l'espace scolaire, ce n'est pas du fait de causes uniques qui agiraient sur eux puissamment [exemple : milieu social d'origine], mais parce qu'ils sont pris dans un ensemble d'états de faits, de données dont leurs comportements pratiques quotidiens ne sont que la traduction [...]. Toute modification de la [configuration] des personnes, de la structure de co-existence, peut entraîner une transformation du comportement de l'enfant.

Sentiment d'infériorité, sentiment d'importance

[...] Vivant de nouvelles normes de relations sociales à l'école, l'enfant, quel que soit son degré de résistance à la socialisation scolaire, intériorise de [nouvelles normes] culturelles qu'il importe dans l'univers familial et qui peuvent plus ou moins, selon la configuration familiale, le placer en porte-à-faux par rapport à son milieu d'origine. [...] Par conséquent, la manière dont les membres de la configuration familiale vivent et traitent l'expérience scolaire de l'enfant, en revivant parfois à travers elle leur propre expérience scolaire passée, heureuse ou malheureuse, apparaît comme un élément central de compréhension de certaines situations scolaires. Les adultes vivent parfois dans un rapport humble à la culture scolaire et aux institutions légitimes et peuvent transmettre à l'enfant leur propre sentiment d'indignité culturelle ou d'incompétence. [...]

Portrait 12 : une réincarnation sociale

Robert F., né à Lyon, un an de retard (redoublement du CP), a obtenu 4 sur 10 à l'évaluation.

[...] Le jour du rendez-vous, nous sommes un peu en avance et commençons l'entretien autour de la table de la salle à manger avec la mère qui parle très doucement et paraît très intimidée. Elle appelle Robert qui est dans sa chambre. Il vient, nous dit bonjour, reste un moment derrière sa mère, puis prend place à table et ne bougera plus jusqu'à la fin de notre conversation. Il interviendra à quelques reprises, notamment sur les questions de scolarité et d'activités extrascolaires, parce que son père s'avère en difficulté pour parler de manière détaillée de celles-ci. Lorsque le père arrive, il s'excuse d'être en retard (seulement dix minutes). [...]

Le père de Robert, 46 ans, est né en Italie et garde un fort accent italien [...]. Il est allé à l'école en Italie mais n'a pas obtenu de diplôme. Très jeune, il a été placé

chez un artisan peintre. Lorsqu'il est venu en France à l'âge de 17 ans, il a travaillé comme ouvrier sur une chaîne [et] depuis vingt-deux ans qu'il est dans la même entreprise, il a gravi peu à peu les échelons et est aujourd'hui "Ouvrier Professionnel 2". [...] La mère de Robert, 42 ans, a quitté l'école à l'âge de 10 ans "à cause de la guerre d'Algérie". Elle est, en effet, Française d'Algérie. Elle a gardé des enfants entre 10 et 13 ans, puis a obtenu un CAP de couture. Elle a ensuite travaillé dans la couture jusqu'à l'âge de 20 ans, s'est mariée et n'a plus jamais retravaillé jusqu'à aujourd'hui. Au moment de l'entretien, elle vient de reprendre un travail de nourrice et de femme de ménage qui l'occupe du matin jusqu'à 16h. Elle dit qu'à l'école elle était "zéro", "nulle", surtout en calcul : "En calcul, j'avais des zéros à la file." [...] Robert est le cadet d'une famille de trois enfants. Il a deux grandes soeurs. L'aînée, 21 ans, qui a redoublé le CP et s'est arrêtée à l'école en "deuxième", va se marier et prépare son brevet de monitrice d'auto-école. La deuxième, 19 ans, qui a redoublé le CE1, est interne dans un lycée d'horticulture et y prépare un brevet de technicien agricole. [...]

L'analyse du cas de Robert est intéressante par les effets scolaires des relations socio-affectives parents-enfants qu'elle fait apparaître. Robert vit dans un milieu que l'on peut vraiment qualifier de "modeste" dans tous les sens du terme. Ses parents font preuve dans leurs propos, mais aussi dans leur voix et dans leur manière de se tenir, d'une humilité, d'une modestie et d'une sorte d'effacement. M. F. ne fait pas un tiercé, il fait un "p'tit tiercé". Mme F. n'a pas eu un CAP de couture, elle a eu un "p'tit CAP de couture". [...] On sent dans la manière dont ils nous répondent, qu'ils craignent de dire des choses qui ne vont pas. La mère notamment nous regarde en répondant, attendant comme un signe de confirmation que ce qu'elle dit est légitime.

Attitude modeste, mais aussi pratiques de lecture modestes. M. et Mme. F. lisent le journal (Le Progrès) tous les deux, deux fois par semaines (le samedi et le dimanche). [...] Ils ne lisent presque jamais de revues ou de magazines. En matière de livres, alors que M. F. n'en lit aucun ("Non, j'ai pas la passion"), Mme F. "aime beaucoup ce qui concerne la documentation, l'histoire", lit aussi un peu la Bible, mais jamais des romans. [...] Robert aime surtout les bandes dessinées car les images, dit-il, "ça m'donne une idée qui va se passer après". Mais il se compare aussi explicitement à sa mère lorsqu'il évoque les livres d'école qu'il aime ("comme moi").

M. et Mme F. gardent encore les marques de parcours scolaires relativement courts et plutôt malheureux. Mme F., particulièrement, présente une série de difficultés à l'égard de la lecture, de l'écriture et de toutes les situations officielles un peu tendues où elle semble perdre ses moyens. Elle a de gros problèmes de calcul, même simple et insiste sur la gêne quotidienne qu'elle ressent ("D'ailleurs, j'ai encore certains problèmes à calculer. La calcul d'ailleurs, ça m'faisait peur et ça me fait toujours peur"), éprouve de grandes difficultés pour se rappeler des choses qui ne se sont passées dans la journée même, ressort des administrations sans avoir compris ou retenu les explications qu'on lui a fournies [...], éprouve des difficultés à comprendre les courriers administratifs et en laisse le soin à son mari [...].

En même temps, M. et Mme. F. ne sont pas dépourvus objectivement d'atouts culturels. Elle a un CAP et lui est devenu, peu à peu, ouvrier qualifié. L'école est importante pour eux car "il faut bien prendre le bon chemin", pour "qu'il y a de l'embauche après", même si leur discours est teinté d'une forme de réalisme fataliste qui montre qu'on n'y croit pas trop quand même : "Pourquoi pas mais... Si ça s'arrange pourquoi pas. Moi j'suis pas contre. Au contraire, si il peut choisir un beau métier, qu'il peut gagner son pain sans trop s'forcer trop, pourquoi pas." Leur souci concernant la scolarité de Robert est aussi indéniable [...]. L'analyse de cette configuration familiale

remet encore une fois en question l'idée d'une démission parentale et de l'inintérêt des parents pour les choses scolaires. Ils connaissent les difficultés de leur fils ("C'est pas fort hein") et l'ont amené depuis un mois chez l'orthophoniste ("Et puis, il s'applique, on le voit hein"). Sa mère note que, comme elle, il est en grandes difficultés pour retenir ses leçons. C'est elle qui s'occupe de la scolarité, contrôle les devoirs, explique quand elle le peut à son fils (le père aussi, mais uniquement lorsqu'il s'agit de calcul, ainsi que sa soeur lorsqu'elle rentre le week-end) et lui fait réciter ses leçons. Pendant les grandes vacances scolaires, les parents achètent aussi un cahier d'entraînement à Robert pour qu'il continue un peu à faire des exercices [...]. Les parents veillent aussi à ce que Robert se couche tôt (20h30) chaque soir précédant les jours d'école. Ils sont aussi extrêmement prudents quant aux sorties de Robert [...].

Ce que l'on comprend, en fait, dans cette configuration, c'est que, d'une certaine manière, Robert reflète les difficultés de sa mère dont il paraît se sentir particulièrement proche. Sa mère qui s'occupe de sa scolarité, qui lui racontait des histoires quand il était petit et qui écoute ses histoires, semble lui avoir communiqué ses complexes, ses angoisses, ses propres difficultés scolaires en même temps que ses goûts. [...] Mme F. elle-même dit que, lorsqu'elle était très jeune, elle était "très timide, comme Robert". La comparaison est présente tout au long de l'entretien. Le père évoque même les difficultés mnémoriques de Robert proches de celles de sa mère. Mais tout s'éclaire encore davantage lorsqu'on écoute les enseignants parler de Robert et de ses difficultés scolaires : " Il a de gros problèmes en mathématiques et pour moi c'est un peu incompréhensible parce que c'est un gamin qui est très ouvert, qui connaît plein de choses en science, en géographie. Il sait plein de choses et là, il a un blocage au niveau des mathématiques. Il dit : "j'vais me tromper, je ne vais pas savoir faire". Il est très timide, très effacé en classe" ; "il a un problème de mémoire". Les analogies entre le père et le fils sont trop récurrentes pour qu'on puisse croire au hasard : timide, effacé, faisant un blocage en mathématiques, alors qu'il connaît beaucoup de choses en science et en géographie, faisant un complexe d'infériorité en pensant qu'il va se tromper et qu'il ne va pas savoir faire, ayant des problèmes de mémoire, autant de caractéristiques qui pourraient tout aussi bien décrire sa mère. On assiste donc à une véritable réincarnation sociale des problèmes (mais aussi des goûts) de la mère dans la personne du fils.

Tout se passe comme si, par amour pour sa mère, ou en vertu de la relation socio-affective qui l'unit à elle, Robert ne pouvait s'autoriser à passer (ou penser) au-dessus de celle-ci. De même qu'elle lui transmet ses goûts, elle lui transmet ses doutes, son manque total d'assurance, ses problèmes de mémoire, son blocage en calcul... [...] Et le terme de "blocage" utilisé par un enseignant pour évoquer les difficultés en mathématiques nous semble particulièrement adéquat, dans la mesure où Robert a intériorisé au cours des relations intrafamiliales une série de complexes.

Ce qui apparaît, par conséquent, aux enseignants comme un problème "médical" à un moment donné, c'est-à-dire comme un cas ne relevant pas de leur seule compétence pédagogique ("nous, on n'est pas médecins, on n'a pas grand chose à faire"), n'est qu'un cas culturel d'intériorisation particulièrement forte de rapports familiaux à l'école sociologiquement compréhensible ; une telle situation ne pouvant sans doute trouver meilleure issue scolaire que par la construction d'autres relations sociales permettant à Robert de trouver d'autres points d'appui (extra-familiaux) pour dépasser ses complexes et ses "blocages".

Bernard Lahire, *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Le Seuil/Gallimard, Paris, 2012 (1995)

Préface à la nouvelle édition

[...] La première [nécessité qui a poussé à rédiger cet ouvrage] était celle de faire porter l'éclairage sur les réalités familiales [...]. Les grands modèles explicatifs des inégalités scolaires étaient jusque [dans les années 1970-1980] essentiellement basés sur des données statistiques concernant les probabilités différentielles de réussite scolaire selon le milieu social d'appartenance [...] Mais les élèves saisis sur la scène scolaire sont toujours porteurs de dispositions et de compétences familialement constituées et font l'expérience de l'école à partir de celles qu'ils ont vécues au sein de leur univers familial. Il fallait donc bien, après les portes de l'école, ouvrir celles des familles.

La deuxième nécessité était celle de changer d'échelle d'observation des faits sociaux [...]. En réintroduisant dans le questionnement sociologique les cas atypiques de réussite en milieux populaires, je m'obligeais à considérer les élèves [comme] des êtres relativement singuliers. De représentants interchangeable des classes populaires, ils devenaient des individus au passé et au contexte familial relativement spécifiques. Et c'est du côté des configurations familiales et des relations intrafamiliales que je cherchais alors les éléments de différenciation d'élèves socialement très proches (du point de vue des propriétés sociales et culturelles de leurs parents) et pourtant si scolairement opposés (en excellente situation scolaire ou en très grande difficulté scolaire). [...]

Chapitre I : Le point de vue de connaissance

4. La structuration d'objets singuliers

[...] [Dans les vingt-six configurations sociales que nous avons reconstruites], nous avons croisé les informations sur les enfants (fournies par les enseignants, les familles, les dossiers scolaires, les fiches scolaires résumant les performances à l'évaluation, les entretiens eux-mêmes), sur les familles (obtenues par les entretiens avec les familles, avec les enseignants, avec les enfants) et sur la vie de la classe (entretiens avec les enseignants, avec les enfants). [...] On peut considérer que l'intérêt d'une telle étude est de réaliser des portraits de configurations sociales complexes [...], le but étant de comprendre comment des résultats et des comportements scolaires singuliers ne s'expliquent que si l'on tient compte d'une situation d'ensemble [...]. Dans le langage musical, on peut dire que nous assistons à une série de variations sur des thèmes plus ou moins communs : on a affaire à des musiques familiales singulières, à des synthèses inédites du fait de telle ou telle combinaison particulière de traits pertinents. Attentif à la structuration particulière d'ensemble des configurations, nous n'en oublions pas pour autant les singularités, les particularités. [...] De plus, le microscope sociologique permet de découvrir la relative hétérogénéité de ce que l'on imagine homogène (un "milieu social", "une famille") [...].

Chapitre II : "Echec et réussite"

La population enquêtée

[...] Pour arriver aux vingt-six familles de l'enquête (et aux vingt-sept enfants) nous avons [sélectionné], parmi la population initiale, le sous-groupe de familles caractérisées par le faible capital scolaire du chef de ménage et une situation économique modeste [et] nous avons constitué, à l'intérieur de ce sous-groupe, deux grandes catégories d'élèves : ceux qui avaient relativement "échoué" à l'évaluation nationale de CE2 (moyenne générale, en français et en mathématiques, strictement inférieure à 4,5 sur 10) et ceux qui avaient assez bien "réussi" à l'évaluation (moyenne générale, en français et en mathématiques, strictement supérieure à sur 10). [...]

Chapitre III : Portraits de configurations

Variations sur les mêmes thèmes

[...] Si les différents membres des familles dont nous contextualisons les actions agissent comme ils le font, si les enfants sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans l'espace scolaire, ce n'est pas du fait de causes uniques qui agiraient sur eux puissamment [exemple : milieu social d'origine], mais parce qu'ils sont pris dans un ensemble d'états de faits, de données dont leurs comportements pratiques quotidiens ne sont que la traduction [...]. Toute modification de la constellation des personnes, de la structure de co-existence, peut entraîner une transformation du comportement de l'enfant.

Les "belles" réussites

Les derniers portraits regroupés ici sont des cas de réussites franches, sans faille, que les enseignants perçoivent comme de "belles" réussites en milieux populaires. Par leur diversité, ces exemples sont une preuve du fait qu'il n'y a pas un style familial unique amenant à réussir à l'école élémentaire. Ces cas apparaissent [...] comme des faits exceptionnels. Les enfants semblent tous avoir précocement [...] intériorisé la réussite scolaire comme une nécessité interne, personnelle, un moteur intérieur. [...] Les analyses de certains parcours scolaires de "réussite" en milieux populaires font d'ailleurs bien apparaître deux points fondamentaux. D'une part, aucun facteur n'explique à lui seul la "réussite" des élèves : des grands-pères ou des grand-mères non ouvriers, une relative stabilité professionnelle et une aisance financière d'un père plutôt ouvrier qualifié, une mère active ou un statut professionnel plus élevé que le père, une famille peu nombreuse, une trajectoire d'immigration des parents..., tout cela peut contribuer à expliquer certaines trajectoires scolaires mais aucun de ces atouts n'apparaît [à lui seul] nettement déterminant. [...]

Portrait 24 : Une vigilance régulière et systématique

Christian R., né à Bryon, à l'heure scolaire, a obtenu 7,5 sur 10 à l'évaluation.

L'entretien se déroule avec Mme R., en présence de sa soeur et d'un bébé qu'elle garde. La soeur interviendra de temps en temps dans la discussion, tout en s'excusant de le faire. [...] Durant l'entretien, Mme R. semble assez tendue, comme quelqu'un qui cherche les bonnes réponses, qui ne veut pas se tromper.

Le mari de Mme. R., 45 ans, est originaire de Madagascar et de nationalité française. Il est allé à l'école à Madagascar jusqu'en classe de cinquième ("Il a pas été

très, très, très bon. En plus, il a pas pu aller très loin"). En France [...] il a trouvé un poste d'ouvrier [dans une usine]. C'est là qu'il y a rencontré sa femme. [...] Mme R., 42 ans, est aussi originaire de Madagascar. Elle est allée à l'école jusqu'en quatrième mais précise que la scolarité commence plus tard à Madagascar (elle a quitté l'école à l'âge de 16 ans et demi). Elle a interrompu ses études pour venir en France. [...] Elle travaille maintenant comme assistante maternelle. [...]

M. et Mme R. ont deux enfants dont une fille de 12 ans, en classe de cinquième, et un fils de 8 ans, Christian, en CE2. Ce dernier est entré très tôt en maternelle et est perçu dès cette époque comme un enfant "bien adapté" et "très sérieux dans ses réalisations". [...] En CE2, il est considéré comme un enfant "tranquille", "distract" ou "nonchalant" mais "doué". Les niveaux scolaires ou les professions des parents de Christian ne nous permettent pas particulièrement de comprendre une situation scolaire très favorable.

Une approche sous l'angle des pratiques de lecture familiales n'est pas plus éclairante, dans la mesure où elles sont assez restreintes du côté des parents. [Ils] ne lisent quasiment pas le journal [...], pas non plus de revues, de bandes dessinées ou de livres. [...] M. et Mme R. possèdent un dictionnaire et des encyclopédies ("J'ai pris des BBC pour ma fille", dit-elle, pour mieux apprendre l'anglais) qui sont rangées dans une bibliothèque. [...] Les livres possédés sont essentiellement ceux qui sont achetés aux enfants.

C'est plutôt en considérant les dispositions sociales familiales incarnées dans la personne de la mère, qui s'occupe de la gestion du quotidien et de la scolarité de ses enfants, que l'on peut mieux comprendre la situation scolaire de Christian. C'est la mère qui s'occupe de tout à la maison. [...] De plus, elle a recours à de nombreuses pratiques d'écriture ou de classement, qui révèlent une forte tendance au calcul et à la prévision.

[Aussi], elle gère rationnellement le quotidien familial [rigoureusement, de façon réfléchie et efficace]. De plus, Mme R. insiste sur le fait que son fils doit savoir regarder le calendrier pour pouvoir s'organiser dans son travail. Derrière une forme de nonchalance (que les enseignants notent aussi dans le comportement de Christian) se cache une manière très stricte de régler les rythmes familiaux, de surveiller les activités des enfants, de ranger les affaires et d'organiser la vie familiale. La mère moralise même certains actes de ses enfants pour leur faire sentir la valeur des choses qu'ils consomment et la nécessité de ne pas se précipiter sur la nourriture pour pouvoir en garder pour plus tard. A travers des actes quotidiens, elle transmet un rapport à l'argent et au temps spécifique, impliquant le calcul et la limitation des désirs immédiats [...]. Et il faut ajouter à cela le rythme familial, très régulier, concernant aussi bien les enfants que les adultes. Les veilles d'école, Christian se couche "de bonne heure, 8h30" et eux-mêmes ont un rythme régulier exprimé en particulier dans la formule : "On dort de bonne heure, on se lève de bonne heure". On peut ainsi penser que les cadres rigoureux de l'existence familiale que nous découvrons peuvent être à l'origine [de façons de penser et de réfléchir] très structurées.

Mais cela ne suffit sans doute pas à expliquer "la réussite" scolaire de Christian. Il faut considérer en outre une volonté d'ascension sociale [montée dans la hiérarchie sociale] qui est consciemment tournée vers l'école comme moyen de réussir sa vie. Mme R. "regrette beaucoup" de ne pas avoir pu poursuivre davantage

ses études. Pour elle, l'école est un atout particulièrement important pour avoir "une situation". Elle attribue leur condition modeste à un niveau de scolarisation trop faible [et] elle et son mari répètent souvent aux enfants : "I faut qu'tu apprennent bien à l'école pour que tu t'en sors mieux plus tard."

C'est toujours la mère qui suit la scolarité de Christian et fait même partie du conseil de classe de l'école. "Ca m'apprend c'qui s'passe à l'école", dit-elle. Cela lui permet aussi de juger des performances de son fils en fonction de ce qu'elle entend à propos des autres élèves. [...] Elle regarde souvent ses notes et, quand elles sont mauvaises, le "dispute". Christian ne reste pas à l'étude après la classe, ne descend jamais jouer seul, car sa mère redoute les voitures, et va faire ses devoirs dans sa chambre. Il travaille seul, puis montre ses cahiers à sa mère ou à sa soeur : "Il apprend tout seul. Quand il a fini, qu'il le sait, il vient vers nous, il nous tend son cahier et puis on regarde avec lui et il va réciter. Et souvent on lui dit "est-ce que t'as compris c'que ça veut dire ?" Parce que bon, réciter, c'est bien aussi, mais ça s'peut qu'i comprend même pas aussi c'que ça veut dire hein !". Mme R. surveille beaucoup son fils car elle est persuadée que l'enseignant donne des devoirs trop faciles, qu'il a "tendance à être trop cool" et à "noter trop large" [...]. Elle ne se contente pas des résultats actuels tout à fait brillants de son fils, pressentant que tout relâchement de sa part pourrait remettre en question ses acquis. Pour elle, les résultats présents ne constituent pas une raison d'un arrêt d'effort, d'un laisser-aller. Maintenant sa pression, elle rappelle souvent à son fils de faire ses devoirs [...].

La mère pousse aussi ses enfants à lire. Elle va à la bibliothèque municipale "de temps en temps, mais c'est toujours pareil, pour les enfants" et leur achète des livres comme cadeaux. Elle-même ne lisant pas et tenant cette lacune pour un "défaut", elle essaie de persuader ses enfants qu'il s'agit d'une chose intéressante. Elle pense que c'est en lisant que [Christian] pourra améliorer son orthographe : "Je l'oblige, presque. J'essaie de le mettre dans l'coup, parce que je sais que c'est là-dedans qu'il pourrait s'améliorer au point de vue orthographique par exemple. Il trouvera des nouveaux mots qu'il doit relever, qu'il doit apprendre". [...]

La mère exerce ainsi une action socialisatrice qui stimule ses enfants du point de vue des exigences scolaires, tant et si bien que Christian vit l'école comme un univers de compétition où il désire être le premier. Soucieux, il a intériorisé la volonté scolaire de sa mère sous une forme concurrentielle. [...] Les "dons" attribués par l'enseignant à Christian sont donc le produit d'une organisation familiale [stricte et raisonnée] tournée vers la réussite scolaire (et plus largement, sociale) des enfants.

On peut même ajouter que le fait que la mère ait volontairement cessé de travailler au moment de la naissance de sa fille pour ne reprendre qu'un travail à domicile, joue un rôle non négligeable, surtout dans des configurations familiales où tout dépend d'une vigilance régulière et systématique. Ce qui peut renforcer cette hypothèse, c'est que la soeur de Mme R. intervient en fin d'entretien pour évoquer les difficultés scolaires de ses enfants, plus graves, selon elle, du fait de son travail à l'extérieur et de son manque de disponibilité à leur égard [...]. Mme R. confirme les propos [de sa soeur] : "*Je suis à la maison, je peux les surveiller beaucoup plus qu'elle, parce que elle, elle travaille.*"

Document n°.....

	Titre	

Document n°.....

Présentation de l' article	Titre	
	Auteur(s)	
	Thème	
	Question(s) que se posent les chercheurs	
	Méthode d'enquête utilisée	
Résultats de l' enquête	Constat général	
	Données statistiques à l'appui	
Explications fournies par les chercheurs	Explication n°1	
	Explication n°2	
	Explication n°3	
	Explication n°4	

Document n°.....

Présentation de l' article	Titre	
	Auteur(s)	
	Thème	
	Question(s) que se posent les chercheurs	
	Méthode d'enquête utilisée	
Résultats de l' enquête	Constat général	
	Données statistiques à l'appui	
Explications fournies par les chercheurs	Explication n°1	
	Explication n°2	
	Explication n°3	
	Explication n°4	

Document n°.....

Présentation de l' article	Titre	
	Auteur(s)	
	Thème	
	Question(s) que se posent les chercheurs	
	Méthode d'enquête utilisée	
Résultats de l' enquête	Constat général	
	Données statistiques à l'appui	
Explications fournies par les chercheurs	Explication n°1	
	Explication n°2	
	Explication n°3	
	Explication n°4	

Document n°.....

Présentation de l' article	Titre	
	Auteur(s)	
	Thème	
	Question(s) que se posent les chercheurs	
	Méthode d'enquête utilisée	
Résultats de l' enquête	Constat général	
	Données statistiques à l'appui	
Explications fournies par les chercheurs	Explication n°1	
	Explication n°2	
	Explication n°3	
	Explication n°4	

Document n°.....

Présentation de l' article	Titre	
	Auteur(s)	
	Thème	
	Question(s) que se posent les chercheurs	
	Méthode d'enquête utilisée	
Résultats de l' enquête	Constat général	
	Données statistiques à l'appui	
Explications fournies par les chercheurs	Explication n°1	
	Explication n°2	
	Explication n°3	
	Explication n°4	

SÉANCE 5 (1h)

Objectifs :

En termes de savoirs, les élèves devront être capables de...

- Expliquer que la configuration familiale dans laquelle grandissent les plus jeunes influence les conditions de leur socialisation
 - Illustrer la diversité des configurations familiales
 - Montrer que certains phénomènes (les goûts, les pratiques culturelles, la réussite scolaire etc.) peuvent être influencés par les caractéristiques de la configuration familiale dans laquelle l'enfant grandit : situation maritale des parents, nombre de frères et soeurs, place dans la fratrie, façon dont se comportent les parents et relations entretenues entre les parents et leurs enfants etc.

En termes de savoir-faire, ils pourront...

- Mieux comprendre les méthodes d'enquête des chercheurs en sociologie ainsi que la façon dont ils analysent puis restituent leurs résultats
- S'exprimer à l'oral devant la classe

Temps 1) Tissage

10 mn

- L'enseignant rappel / demande de rappeler ce qui a été vu précédemment et annonce les objectifs de cette prochaine sous-partie. Puis il fait noter le titre et le questionnement qui introduit la séance :

2) ... *Qui modifient les conditions de socialisation des plus jeunes*

Les enfants et les adolescents sont-ils socialisés de la même manière, quelle que soit la configuration familiale dans laquelle ils grandissent ? Comment l'expliquer ?

Temps 2) Exposés des élèves

40 - 45 mn

- On rappelle les consignes pour l'exposé (celles concernant les exposants, mais également les discutants et le reste de l'auditoire).

- Un groupe d'élève passe à l'oral. Après 5-7 mn max., l'exposé s'arrête. On propose aux discutants d'intervenir : compléter la présentation, faire des remarques, poser des questions. Les interventions pertinentes du groupe de discutant peuvent donner lieu à des points bonus sur la note finale. Le fait de

ne pas intervenir (alors qu'il le faudrait, ou que cela est possible) peut être sanctionné par un malus.

- Même procédé pour les autres groupes.

→ L'enseignant aura prévu une grille de notation sur 5 points (sanctionnant davantage la forme de la présentation que le fond) qui viendra compléter les 5 points attribués au groupe sur sa synthèse écrite (note finale sur 10, complétée par un travail individuel de rédaction, sur 10, en séance suivante)

Proposition de grille de notation :

Critères de l'évaluation : + = 1pt / ≈ = 0,5 pt / - = 0pt		Gp1	Gp 2	Gp 3	Gp 4	Gp 5	Gp6
Exposé (5 points)	L'expression est claire, fluide, pas trop rapide						
	L'exposé est complet, et structuré						
	L'attitude est positive et dynamique						
	Prise de distance par rapport aux notes						
	La répartition de la parole est équilibrée						
Synthèse (5 points)	Présentation complète et claire du document (en particulier de la question que se pose l'auteur et de la méthode d'enquête utilisée)						
	Présentation des résultats (constat général)						
	Deux explications proposées par l'auteur au minimum, sont restituées						
	Expression écrite de qualité (syntaxe, orthographe, ainsi qu'efforts de reformulation)						
	Le document est bien compris et le format proposé correspond à une synthèse						
	Total (/10)						
	<i>Différenciation éventuelle</i>						

Temps 3) Bilan

5mn

- Demander à un élève d'expliquer ce qu'il y a de commun à tous ces exposés/documents/enquêtes. On demande à un autre élève de répondre très simplement à la question posée en début de séance

Leçons :

Bien relire les notes prises sur les documents ou, si besoin, les synthèses des camarades mises à disposition sur l'ENT. En début de séance prochaine, une synthèse à cette partie devra être rédigée (AEI)

SÉANCE 6 (35 mn)

Synthèse à la deuxième partie du chapitre

35mn

- Rappels de la précédente séance, sans trop approfondir.
- On annonce et on projette les consignes :

Individuellement, rédigez une synthèse (AEI) à partir de l'intitulé suivant :

Montrez que les caractéristiques des configurations familiales dans lesquelles les plus jeunes grandissent influencent les conditions de leur socialisation.

- On peut choisir de noter ce travail sur 10 points. Cela permet de réaliser une évaluation formative tout en complétant les 10 points obtenus collectivement par une note individuelle (note générale sur 20).

→ Attentes : mobilisation du vocabulaire du chapitre ; mobilisation des éléments explicatifs présentés au cours des exposés ; illustrations pertinentes ; format structuré en AEI et usage de connecteurs logiques ; l'élève répond au sujet

III La pluralité des influences socialisatrices peut engendrer des trajectoires individuelles "improbables" (2h30)

Objectifs :

- Comprendre qu'il existe des socialisations secondaires (professionnelle, conjugale, politique) à la suite de la socialisation primaire.
- Comprendre que la pluralité des influences socialisatrices peut être à l'origine de trajectoires individuelles improbables.

Accroche : Le destin social se joue-t-il avant 6 ans ?

Format (15min) :

Projeter les 2 images accompagnées des descriptions au tableau. Laisser les élèves répondre rapidement aux questions et corriger directement.

Objectifs :

- Illustrer la diversité des trajectoires individuelles pour comprendre que socialisation n'est pas un processus "mécanique" qui détermine dès l'enfance le devenir social des individus.
- Faire sentir aux élèves que l'explication de ces changements ou au contraire de ces ruptures peuvent être expliqués par la sociologie : ce sont un ensemble d'expériences sociales ultérieures à l'enfance et regroupées sous le terme de socialisation secondaire qui expliquent ces trajectoires.

Cas 1 : Thomas Dutronc :

"Musicien, chanteur, compositeur, fils de de Françoise Hardy et Jacques Dutronc, lui-même musicien, chanteur et compositeur. (...) Il rencontre Gainsbourg à 10 ans. (...) Bien que ne souhaitant pas devenir Passionné d'abord pour la photographie, il découvre ensuite la musique de Django Reinhardt qui lui donne envie d'apprendre à jouer de la guitare à dix-huit ans. I se lance assez rapidement dans la carrière de musicien. Il collabore d'abord sur l'album "Brèves rencontres" de son père, Jacques Dutronc avant de collaborer avec le guitariste de Jazz Manouche Romane l'année suivante".
Extrait de la page Wikipédia de Thomas Dutronc.

Q1-La trajectoire sociale de cette personne apparaît-elle en contradiction avec sa socialisation primaire ?

Non, continuité dans le métier puisque ses parents étaient eux même chanteurs. Il a fait de la guitare très jeune, rencontre de Gainsbourg à l'âge de 11 ans... Carrière artistique dans l'univers des possibles <<(voire des probables).

Q2-Pourquoi les 1ères expériences sociales de la vie d'un individu sont-elles cruciales ?

Car contexte affectif, car les parents sont le seul interlocuteur de l'enfant, car celui n'est pas encore formé... Théorie insiste sur l'inertie et la stabilité des produits de la socialisation.

Cas 2 : Lula :

Né en 1945, « Lula », quitte l'école à l'âge de 10 ans pour devenir cireur de chaussures et vendeur de cacahuète. A 14 ans, il devient métallurgiste dans une usine automobile. A 21 ans, il adhère au syndicat de la métallurgie dont il devient président en 1975. Il s'impose peu à peu comme figure du syndicalisme brésilien avant de se lancer dans la politique. Il devient président du Brésil entre 2002 et 2010.

Q3-La trajectoire sociale de cette personne apparaît-elle en contradiction avec sa socialisation primaire ?

**En totale opposition cf position économique (enfant des favelas devenu riche, analphabète devenu président du Brésil...)
->Rupture biographique, changement social.**

Q4-Comment peut-on expliquer le parcours exceptionnel de Lula ?

Hypothèse 1 : Explications naturalisante (il avait ça dans le sang, c'est un leader né...)

Hypothèse 2 : Explication individualisante : (il a une volonté hors du commun, il voulait réussir plus que tout...)

Hypothèse 3 : mais par des explications sociologiques (=nouvelles expériences socialisatrices...). Ex : Syndicat, ...

Apport professeur :

+ Définition/Distinction socialisation primaire (socialisation dans l'enfance) socialisation secondaire (de l'adulte).

Contradiction apparente :

Comment développer une théorie sociologique de la socialisation qui insiste sur le caractère déterminant des premières expériences socialisatrices tout en expliquant les évolutions d'identité que connaissent la plupart des individus au cours de la vie ?

2 problématiques :

->Comment est socialisé l'adulte ? Comment penser l'articulation entre socialisation primaire et socialisation secondaire ?

->Comment expliquer la diversité des trajectoires individuelles ?

1) De la socialisation primaire à la socialisation secondaire (1h):

Format :

-Vidéo + Questions auxquelles les élèves répondent par écrit individuellement avant correction collective au tableau.

Objectifs :

A l'issue de l'activité, l'élève doit :

-Montrer à travers des exemples que la socialisation secondaire de l'individu est caractérisée par la présence de nouvelles instances de socialisation qui modifient ses dispositions.

-Montrer à travers des exemples que la socialisation secondaire doit toujours « faire avec » les dispositions incorporées par le passé par l'individu.

· Activité n°1 : De nouvelles instances de socialisation (35min):

Doc 1 : Un exemple de socialisation professionnelle : la formation des CRS

Vidéo : Documentaire « Les combattants de l'ordre » de Stéphane Krausz et Michel Démétriades. (disponible sur youtube).

Extrait 2 : 1min45 à 6min30

Extrait 3 : 6min30 à 8min03

Extrait 3 : 46min 30 à 48min30

Extrait 4 : 12min15 à 13min 15.

Extrait 5 : 19 min10 à 20min 19.

Q1. Quel est l'objectif du stage de 3 semaines ?

« Le but, il est là, le but c'est la maison CRS, j'ai 3 semaines pour faire de vous des fonctionnaires ».

Transformer les individus en CRS. CRS=profession mais également rôle social à part entière.

«Boîte noire à un bout, on rentre à l'autre bout on est un CRS » =processus de socialisation intense. Notre objectif c'est de décortiquer cette boîte noire.

« Ce que je peux vous assurer, c'est que vous vous en rappellerez »

=Objectif d'ancrer des dispositions durables.

Q2. Quelles sont les valeurs associées à la profession de CRS ?

Professionalisme, Rigueurs, solidarité, esprit de groupe, la hiérarchie, l'ordre, virilité...

Q3. Quelles sont les normes inculquées :

-une nouvelle manière de marcher, de saluer, de résister à la douleur, d'obéir aux ordres sans discuter... Aussi des astuces pratiques « ne touchez pas vos yeux, on souffle on respire bien» qui leur serviront plus tard dans leur pratique professionnelle.

Q4. Quels sont les méthodes mises en œuvre pour inculquer le rôle de CRS ?

-Inculcation : Ordres directs, sanctions physiques, faire répéter...
Interactions : Chant

Q5. Quels sont les éléments qui témoignent de l'appartenance des recrues aux CRS.

-les écussons, l'uniforme, la coupe de cheveux...

Q6. Comment le sergent explique-t-il le fait que certaines recrues ne parviennent pas à intégrer le rôle de CRS ?

Evoque les contradictions avec leur éducation, leur milieu d'origine... Cf. Socialisation familiale.

Q7. Pourquoi le processus de socialisation secondaire est un processus de transformation des dispositions passées ?

Il y a transformation dans 2 sens différents :

1-Il y a bien "un avant et un après".

C'est à dire que les recrues ont intériorisées de nouvelles manières de faire, penser, agir dans leurs pratiques professionnelles mais en dehors également (chants, esprit de camaraderie...)

« Vous ressemblez à quelque chose. Ça ce qu'on a vu là bas, fini. Là vous commencez à être des CRS. »

2-Ce changement passe nécessairement par une destruction des dispositions antérieures.

« On a atteint la phase où ils ne sont plus ce qu'il était avant. Un an d'école maternelles, ils ont pris l'habitude d'être un peu laxiste, c'est l'école. Là on attaque le conditionnement, on commence à en faire des CRS. »

Pour que l'individu incorpore à l'âge adulte de nouvelles dispositions, il faut d'abord commencer par déconstruire les anciennes normes et valeurs qui structuraient son comportement.

Doc bonus : De nouvelles instances de socialisation, l'exemple du couple (activité bonus)

Q1. Pourquoi la vie en couple est considérée comme une phase de resocialisation pour les conjoints ?

La vie en couple est considérée comme une phase de resocialisation pour les conjoints car ils vont devoir partager un univers commun (amis, familles et activités). Ils vont alors devoir adapter leurs actions en fonction de leur conjoints.

Q2 : Expliquez la phrase soulignée.

La "resocialisation" se rapproche de la socialisation primaire dans la mesure où cette première est basée sur l'affectif. Cependant la resocialisation diffère car les conjoints vont pouvoir être acteurs de leurs actions, pas comme l'enfant qui subit l'action de ses parents par exemple.

Q3. Selon vous, dans quel cas peut-il y avoir rupture entre la socialisation primaire des conjoints et la resocialisation commune ?

Il peut y avoir rupture entre les deux socialisations lorsque les conjoints n'ont pas acquis les mêmes valeurs et les mêmes normes. Alors ils vont être contraints de les modifier ensemble afin de pérenniser leur vie en couple. En revanche, il y a continuité lorsque les conjoints sont issus du même groupe social, c'est à dire un groupe qui partage les mêmes valeurs et les mêmes normes.

-> Transition : L'exemple de la socialisation professionnelle des CRS (et de la socialisation conjugale) pose la question de l'emboîtement entre la socialisation primaire et secondaire.

· Activité n°2 : Comment penser l'articulation entre socialisation primaire et secondaire ? (durée : 15min)

Doc 3 L'articulation entre socialisation primaire et secondaire :

Berger et Luckmann¹ soulignent que, contrairement aux produits de la socialisation primaire qui sont « très difficilement désintégrés », les produits de la socialisation secondaire sont plus vulnérables à la destruction. Parmi les exemples utilisés par les auteurs, on peut mentionner celui de la cravate. Si un homme a intégré, lors de sa socialisation professionnelle, qu'il doit aller travailler avec une cravate, une petite modification de structure suffira à lui faire renoncer à cette pratique : par exemple, s'il change d'emploi ou d'entreprise et que les usages vestimentaires sont différents. Aller « contre » ce produit de sa socialisation secondaire ne va en rien heurter de très enraciné chez lui. En revanche, avancent Berger et Luckmann, une conversion profonde serait nécessaire pour aller au bureau sans aucun vêtement, ce qui montre la résistance (...) bien plus forte des produits de la socialisation primaire, qui nous a appris à réserver à certaines occasions bien particulières le fait de nous présenter nus devant les autres. (...) Puisque la socialisation primaire est si puissante et que ses produits sont si « incrustés » dans l'individu, comment est-il possible qu'il y ait quelque-chose après elle ? Comment les produits de la

socialisation secondaire font-ils avec « ceux de la socialisation primaire ? » (...) L'ouvrage de Berger et Luckmann identifie comme question fondamentale celle de la cohérence entre les intériorisations originelles et nouvelles, et, notamment, le fait que la socialisation secondaire doive « traiter avec un moi déjà formé et avec un monde déjà intériorisé ». Pour illustrer l'idée selon laquelle la socialisation secondaire ne se fait pas ex nihilo, et doit être analysée à partir de la socialisation primaire, Berger et Luckmann utilisent l'exemple des langues vivantes. On apprend une seconde langue (métaphore de la socialisation secondaire) en la construisant sur la réalité pré-donnée de la langue « maternelle » (métaphore de la socialisation primaire), et pendant longtemps on retraduit continuellement les éléments de la nouvelle langue dans l'ancienne. Le temps passant, si l'apprentissage et la pratique de la langue sont suffisamment soutenus, il devient graduellement possible de « penser » directement dans la nouvelle langue, mais il est rare d'y acquérir une aisance tout à fait équivalente.

¹ Peter Berger (né en 1929) et Thomas Luckmann (né en 1927) sont des sociologues nord-américains.. ² Il s'agit des normes et valeurs déjà incorporées dans la socialisation primaire.

Source : M. Darmon, La socialisation, Armand Colin, coll. « 128 », 2007

Q1 : Rappelez les définitions de socialisation et de socialisation primaire.

La socialisation se définit comme le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration (par l'acquisition et l'intériorisation des normes et valeurs dominantes par les individus qui la composent) et d'individus (de sujet) capable de produire une action autonome. La socialisation primaire est la socialisation qui concerne les enfants. Ce processus s'effectue au sein de la famille, de l'école et des groupes de pairs mais également par l'action des médias.

Q2 : A quels moments l'adulte se socialise-t-il ? Quelles instances de socialisation participent à ce processus ?

A l'âge adulte et tout au long de sa vie, l'individu doit se socialiser aux nouvelles exigences de la vie sociale. Les moments de forte socialisation sont l'entrée dans l'adolescence, l'entrée dans un nouveau métier, l'apprentissage de la vie conjugale, une expatriation, etc. Ils peuvent être aussi liés à de nouvelles activités, de nouveaux amis, l'utilisation de nouveaux médias, un accident de la vie, une conversion religieuse, etc. Comme instances de socialisation secondaire, nous pourrions citer les organisations professionnelles ou l'enseignement supérieur mais également le couple, les groupes de pairs, les médias, les associations, etc. L'individu s'intègre à de nouveaux groupes sociaux et développent ainsi ses cercles sociaux d'appartenance.

Q3 : Donnez des exemples de normes, autres que le port de la cravate, qu'un individu peut intégrer au cours du processus de socialisation secondaire et à laquelle il peut renoncer ?

Nous pourrions citer les normes liées à un déménagement dans un autre pays ou à un changement radical de profession (passer du statut d'enseignant au statut de

dirigeant d'entreprise ou d'ingénieur à éleveur de chèvres dans le Larzac), par exemple. Si l'individu vient à rentrer dans son pays d'origine ou à retrouver son ancien statut, il devra renoncer, aux normes qu'il avait intégrées et pourra le faire sans grande difficulté. « Aller « contre » ce produit de sa socialisation secondaire ne va en rien heurter de très enraciné chez lui ».

Q4. En vous appuyant sur le texte, précisez en quoi la socialisation primaire se différencie de la socialisation secondaire.

M Darmon montre, dans ce texte, la « puissance » du processus de socialisation primaire qui « incruste » dans l'individu les normes et valeurs intériorisées dans l'enfance. En revanche, il sera beaucoup plus aisé pour l'individu de renoncer aux produits (normes et valeurs) de la socialisation secondaire.

Q5 : Expliquez, à partir du passage souligné, le lien que l'on peut établir entre socialisation primaire et socialisation secondaire.

Alors que la socialisation primaire a pour effet de construire l'individu, la situation de départ est différente dans le cas de la socialisation secondaire. Elle vient dans un second temps et, par conséquent, ne se construit pas à partir de rien. En effet, la socialisation secondaire doit faire avec les produits antérieurement incorporés au cours du processus de socialisation primaire et qui ont fait de l'individu ce qu'il est lors des moments de socialisation secondaire.

Conclusion (prise de note 15min) :

Affirmation : Socialisation primaire et secondaire ne se juxtaposent pas mais s'emboîtent. Ce qui est vécu et incorporé « avant » devient la base à partir de laquelle est perçue et intériorisé ce qui vient après.

Explication : Cela signifie qu'on ne peut réfléchir à l'influence d'une expérience que connaît un individu à l'âge adulte (ex : socialisation professionnelle) sans connaître les produits (normes et valeurs) qu'il a intériorisé lors de sa socialisation primaire.

Ainsi une même expérience socialisatrice n'aura pas les mêmes effets sur les individus selon leur passé.

Illustration : exemple de J. Pagis et l'effet différencié de mai 68 selon les situations d'origines des militants certains se tournant vers des modes de vie « alternatifs » à l'issue de la période quand d'autres reprendront plus rapidement le cours « normal » de leur existence.

Cela explique à la fois le caractère majoritaire des situations de reproduction sociale mais également les conditions de possibilité de transformations radicales des dispositions individuelles.

Transition : La socialisation constitue donc un phénomène complexe et continu car il ne suffit pas d'analyser l'origine familiale et la socialisation primaire pour rendre compte du processus de socialisation de l'individu.

2) La pluralité des influences socialisatrices peut engendrer des trajectoires individuelles improbables (1h30).

Objectifs :

En matière de savoir, les élèves devront pouvoir :

- expliquer en quoi la socialisation est plurielle.
- montrer à l'aide d'exemple que cette pluralité de dispositions rend possible des trajectoires individuelles improbables.

· Activité n°3 : Une socialisation plurielle (20min).

En classe entière, faire noter le sujet: « Vous montrerez en quoi la socialisation est un phénomène pluriel ». Définir les termes et décortiquer avec eux le sens que peut prendre socialisation plurielle.

a-Pluralité des instances de socialisation

b-Pluralité des mécanismes de socialisation (inculcation, imitation, interaction...)

c-Pluralité des dispositions (normes et valeurs transmises) qui peuvent entrer parfois en contradiction.

NB : *Si les deux premiers éléments sont des révisions du cours, ce troisième point est nouveau pour les élèves. Le professeur pourra faire comprendre cette idée en posant des questions aux élèves qui illustrent la pluralité de normes dont ils sont eux même porteurs. Ex 1 : quelles sont les normes alimentaires de vos grands parents ? vs celle de vos parents ? idem pour père/mère. Ex 2 : Vous exprimez vous de la même manière avec vos amis qu'en cours ? etc...*

Synthèse : une socialisation plurielle : (à compléter)

-**Une pluralité d'instances de socialisation.** Les instances d'intégration servent à transmettre des normes et des valeurs à l'individu. Pendant la **socialisation primaire**, l'école, la famille, les pairs et les médias jouent un rôle important auprès de l'enfant. Il y existe cependant une multitude d'autres instances qui socialisent l'enfant tels que le **club de sport, l'Eglise, l'orchestre, la nounou...** Cette pluralité est d'autant plus renforcée que l'individu est confrontée à de nouvelles expériences et instances socialisatrices à l'âge adulte (cf. III-1).

-**Une pluralité de normes et de valeurs parfois contradictoires entre elles.** En raison de la grande diversité des instances de socialisation, les messages délivrés peuvent être contradictoires. Ex :

Cette diversité de normes et de valeurs est la plupart du temps bien gérée par les individus qui savent, dès leur plus jeune âge, adapter leur comportement en fonction du

contexte (On n'agit pas de la même manière à l'entraînement de foot et en classe). Néanmoins, si les messages inculqués par les différents agents socialisateurs sont trop différentes, cela peut conduire à des conflits de normes (ex : conflit école/famille ou famille/groupe de pairs, famille/couple).

L'individu doit justement construire sa personnalité grâce à ces expériences sociales multiples. Le caractère unique et singulier de son identité est la conséquence de cette pluralité d'influences.

Transition : La socialisation est donc un phénomène complexe. Le fait de centrer l'analyse sur les cas individuels permet justement de rendre compte de la pluralité des dispositions qu'il incorpore. C'est justement cette pluralité qui peut expliquer l'existence de trajectoires sociales surprenantes...

· **Activité n°4 : Des trajectoires individuelles parfois surprenantes (1h).**

Apport du professeur : idée d'improbable à prendre au sens propre du terme (ayant peu de chance de se réaliser).

Document : Reportage « Les bonnes conditions. » de Julie Gavras (Arte, 2017).

Résumé : Les Bonnes Conditions est un documentaire tourné sur une période de 13 ans, qui suit, de la classe de seconde jusqu'à la veille de leurs 30 ans, huit jeunes du 7^e arrondissement de Paris. Il montre avec finesse les processus par lesquels les enfants issus de l'élite reproduisent la position sociale de leurs parents bien qu'ils tentent parfois de s'en éloigner...C'est justement le cas de Marie qui devient guitariste de jazz manouche.

0 à 0h8min12 (pour comprendre le contexte social).

0h12min->15min

0h22min->0h23min30.

0h43min40->0h45min00

0h58min 15->1h0min15.

1h08min58->1h10min32

1h15min02->1h16min40

Q1. Pourquoi peut-on dire que la trajectoire de Marie est improbable ?

Point de départ : Famille très bourgeoise parisienne du 7^{ème} arrondissement, lycée élitiste « qui prépare à la prépa plus qu'au bac ». Mère travaillait dans la publicité avant d'être nommée à un haut poste diplomatique. Père dans la politique après Sciences PO.

Point d'arrivée : Guitariste dans un groupe de musique « manouche » (relativement dévalorisé vs. Antoine par exemple qui veut devenir compositeur de classique). Mère jeune « sans situation professionnelle, mes parents s'attendaient pas du tout à ça » à l'encontre du schéma familial bourgeois. Enchaîne les petits boulots (cf. « vendeuse à la compagnie des petits »).

Q2. Recensez les instances de socialisations/ expériences sociales qui ont rendu possibles cette trajectoire. A quels moments rentrent-elles en contradiction avec les instances de socialisation bourgeoise ?

-« ça m'handicape d'être attirée par la musique, ça me saoule limite. Dès fois je me dis, pourquoi je ne ferais pas prépa pour faire un truc qui me plait et en même temps qui fasse bonne impression? »

-> Petit copain qui joue de la musique dans le métro : « qui gagne plus de 10 000 francs par mois ». -> Ouvre à Marie le champ des possibles.
=socialisation conjugale

Contradiction avec les discours familiaux lors des repas de famille « je suis regardé du haut par ma famille. »

-> « J'ai envie de faire de la musique mais j'ai envie d'avoir de l'argent aussi ».

-> Découverte de la situation d'employé dans une position hiérarchique « inférieure » avec les contraintes que cela implique. =socialisation professionnelle

->Socialisation secondaire via le groupe qui pousse Marie à sécher les cours (ici contradiction entre les dispositions de la socialisation bourgeoise et celles du monde artistique...)

-> « Je loupe plein de cours, je ne pourrais pas avoir le diplôme mais c'est pas grave, mes parents ne le savent pas ».

Q3. Peut-on dire qu'il s'agit d'un mode de vie en rupture totale avec son milieu d'appartenance ?

-Non, car paradoxalement c'est son origine bourgeoise qui semble avoir permis à Marie de suivre cette carrière :

- goût pour l'artistique date probablement de l'enfance et est la conséquence de l'importance donnée à la « Culture » (cf. importance des activités extra scolaires).

- Ses parents lui offrent une petite maison avec jardin dans Paris. Importance du capital économique.

Conclusion (35min).

Les élèves rédigent seuls pendant 20 min avant correction collective.

Question de synthèse : En réutilisant les termes vus en cours, vous montrerez en quoi la pluralité des influences socialisatrices qu'a connues Marie explique son parcours improbable.

EVALUATION FINALE

Si on part du principe qu'on réalise ce chapitre au début de l'année, faut-il déjà faire une évaluation complète type "officielle" (en particulier pour la 2ème partie de l'évaluation) ? Ici, on peut proposer un format un peu simplifié.

Sciences économiques et sociales

Épreuve écrite
Durée : 2 heures

Objectifs

L'épreuve porte sur les notions et contenus, capacités et compétences figurant dans l'ensemble du programme de l'enseignement de spécialité « Sciences économiques et sociales » de la classe de première défini par l'arrêté du 17 janvier 2019 paru au BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Structure

L'épreuve est constituée de deux parties.

La première partie repose sur la mobilisation des connaissances et le traitement de l'information. Elle comporte soit un exercice conduisant à une résolution graphique (sans formalisation mathématique), soit une étude d'un document de nature statistique comportant une ou plusieurs questions (tableau, graphique, carte, radar, etc.) de 120 données chiffrées au maximum. Il est demandé au candidat de répondre aux questions en mobilisant les connaissances acquises dans le cadre du programme, en adoptant une démarche méthodologique rigoureuse de collecte et d'exploitation de données quantitatives, et en ayant recours le cas échéant à des résolutions graphiques.

La seconde partie demande un raisonnement appuyé sur un dossier documentaire. Le candidat est invité à développer un raisonnement de l'ordre d'une page en exploitant les documents du dossier et en mobilisant les connaissances acquises dans le cadre du programme. Le dossier documentaire comprend deux documents ; ils sont de nature différente : texte de 2 000 signes au maximum, document de nature statistique de 65 données au maximum.

L'épreuve est construite de façon à couvrir plusieurs dimensions du programme : les deux parties de l'épreuve portent sur deux champs différents du programme (science économique, sociologie et science politique, regards croisés).

Notation

L'épreuve est notée sur 20 points. La première partie est notée sur 10 points, la seconde sur 10 points. La note finale est composée de la somme des points obtenus à chacune des parties. Il est tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

PARTIE N°1 : Mobilisation des connaissances et traitement des informations statistiques

Figure 1 - Répartition des enfants selon le type de famille et le nombre de parents avec qui ils vivent principalement

	Vivre avec...					
	... ses deux parents		... un seul parent		Ensemble	
	Effectifs (en milliers)	Part (en %)	Effectifs (en milliers)	Part (en %)	Effectifs (en milliers)	Part (en %)
Famille « traditionnelle » ¹	9 774	71	0	0	9 774	71
Famille recomposée ¹	531	4	945	7	1 476	11
Famille monoparentale ¹	0	0	2 450	18	2 450	18
Ensemble	10 305	75	3 395	25	13 700	100

1. Voir définitions.

Champ : France métropolitaine, enfants mineurs vivant en famille.

Source : Insee, enquête Famille et logements 2011.

Questions :

- 1) Faites une phrase avec les données entourées (*données en effectifs et données en pourcentage*)
- 2) Retrouvez le mode de calcul des données soulignées (*colonne ensemble : part des enfants qui vivent en famille traditionnelle VS recomposée*)
- 3) Comparez le nombre d'enfants qui vivent avec leurs deux parents dans une famille "traditionnelle" au nombre d'enfants qui vivent avec un seul parent dans une famille monoparentale
- 4) Les familles recomposées et monoparentales ont-elles toujours été si nombreuses en France ? *Justifiez*
- 5) Les enfants et les adolescents qui grandissent dans des familles monoparentales connaissent-ils, en moyenne, des conditions de socialisation similaires aux enfants qui grandissent dans des familles "traditionnelles" ? *Justifiez*

PARTIE N°2 : paragraphe argumenté

Si la méthode n'a pas été vue/revue, on peut remplacer le raisonnement appuyé sur un dossier documentaire par une (ou plusieurs) question de cours à laquelle les élèves doivent répondre par un paragraphe argumenté (AEI). On pourra faire porter cette partie de l'évaluation plutôt sur la troisième partie du chapitre (socialisation secondaires et trajectoires improbables)