

## La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs

*Cultural socialisation within families: The role of brothers and sisters*

*La socialización cultural en la familia: El papel de los hermanos y hermanas*

*Kulturelle Sozialisierung in der Familie: die Rolle der Geschwister*

**Martine Court et Gaële Henri-Panabière**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3641>

DOI : 10.4000/rfp.3641

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 5-16

ISBN : 978-2-84788-379-4


ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Martine Court et Gaële Henri-Panabière, « La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 179 | avril-juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3641> ; DOI : 10.4000/rfp.3641

---

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE  
*recherches en éducation*



*Toute culture véritable est  
prospective. Elle n'est point  
la stérile évocation  
des choses mortes, mais  
la découverte d'un élan  
créateur qui se transmet  
à travers les générations  
et qui, à la fois réchauffe  
et éclaire. C'est ce feu,  
d'abord, que l'Éducation  
doit entretenir.*

**Gaston Berger**

« L'Homme moderne  
et son éducation »

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses  
aux rédacteurs en chef par courriel à l'adresse suivante :  
revue.rfp@ens-lyon.fr

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction des attentes  
et des vœux du lectorat de la *Revue française de pédagogie*.

Une note aux auteurs, comportant les orientations éditoriales, les consignes bibliographiques  
et typographiques ainsi que les conditions de soumission est disponible  
au format PDF sur Internet à l'adresse suivante :

<[www.ife.ens-lyon.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie/consignes-aux-auteurs](http://www.ife.ens-lyon.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie/consignes-aux-auteurs)>  
ou par courriel sur simple demande à l'adresse suivante : revue.rfp@ens-lyon.fr

Les articles de la *Revue française de pédagogie* sont désormais  
indexés à l'aide du *Thésaurus européen des systèmes éducatifs* (TESE), version 2009.

La *Revue française de pédagogie* est référencée dans la base de données FRANCIS  
produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST-CNRS)  
et sa collection est mise à disposition sur le portail Persée pour les numéros antérieurs à 2005  
(<[www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rfp](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/rfp)>) ainsi que sur la plateforme revues.org  
(<<http://rfp.revues.org>>). La plateforme cairn.info permet également l'achat des articles récents (*pay-per-view*)  
et un abonnement à la revue dans le cadre d'un bouquet général ou thématique.  
Enfin, la collection de la *Revue française de pédagogie* est disponible sur le portail américain JSTOR  
(<[www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=revufrapeda](http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=revufrapeda)>).

© École normale supérieure de Lyon, 2012 (tous droits réservés)

ISBN 978-2-84788-379-4

#### **ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON**

##### **Service Éditions • *Revue française de pédagogie***

Bâtiment Ferdinand-Buisson • 15, parvis René-Descartes • BP 7000 • 69342 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 91 • Fax +33 (0)4 26 73 12 68

Rédaction de la revue : tél. +33 (0)4 26 73 12 04 • [revue.rfp@ens-lyon.fr](mailto:revue.rfp@ens-lyon.fr)

Page Internet de la revue : <[www.ife.ens-lyon.fr/editions/rfp](http://www.ife.ens-lyon.fr/editions/rfp)>

**VARIA**

- Martine Court & Gaële Henri-Panabière – *La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs* p. 5
- Séverine Depoilly – *Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires* p. 17
- Dominique Lafontaine, Vincent Dupriez, Maud Van Campenhoudt & Catherine Vermandele – *Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université* p. 29
- Filippo Pirone & Patrick Rayou – *Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire* p. 49
- Philippe Tremblay – *Évaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage* p. 63
- Christine Berzin – *Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement* p. 73

**ÉTUDE**

- Jean-Luc Rinaudo & Georges-Louis Baron – *Les qualifiés de la section des sciences de l'éducation du Conseil national des universités de 2000 à 2009* p. 83

**NOTE DE SYNTHÈSE**

- Jean-Louis Berger & Fredi Büchel – *Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison* p. 95

**NOTES CRITIQUES**

- Barrère Anne – *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* (Alain Marchive) p. 129
- Lignier Wilfried – *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués* (Jean-Yves Rochex) p. 130
- Loeffel Laurence – *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (Laurence Cornu) p. 134
- Normand Romuald – *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités* (Éric Mangez) p. 136
- Pastré Pierre – *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* (Isabelle Vinatier) p. 138
- Perrenoud Philippe – *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* (Olivier Rey) p. 141
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques – *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (Stanislas Morel) p. 143

**LA REVUE A REÇU**

p. 145

<b>ABSTRACTS</b> (traduction de Thierry Bessy)	p. 147
<b>RESÚMENES</b> (traduction de Jean Casenave)	p. 150
<b>ZUSAMMENFASSUNGEN</b> (traduction de Roland Boichon)	p. 153

### Hommage à Georges Snyders (1917-2011)

Dans l'histoire des sciences de l'éducation, Georges Snyders, décédé le 27 septembre 2011, occupe une place importante et originale. Il fait partie des tout premiers qui ont contribué à la construction de ce champ de recherche et de formation à la fin des années soixante, en étant nommé à la Sorbonne dans la faculté des lettres en 1967 comme philosophe de l'éducation (poste devenu ensuite partie intégrante de l'université Paris-Descartes). Élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm en 1937, il est empêché par la guerre et le régime collaborateur de Pétain de poursuivre ses études. Il est arrêté à Lyon, victime des persécutions antisémites, et déporté à Auschwitz dont il ne témoignera discrètement que bien longtemps plus tard, malgré le poids exercé par cette épreuve radicale, par exemple sur son engagement politique ultérieur au parti communiste. Après-guerre, il passe l'agrégation de philosophie, enseigne la philosophie en khâgne à Marseille, à la faculté de lettres de Lyon, à nouveau dans une khâgne à Lille, puis la psychologie à la faculté des lettres de Nancy. C'est la pédagogie qui va ensuite dominer sa réflexion et marquer sa spécificité. Sa thèse principale porte sur *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles* (publiée aux PUF en 1964) et sa thèse complémentaire sur le goût musical (publiée à Nancy en 1963).

Ces premières publications dessinaient déjà les dimensions essentielles de ses œuvres ultérieures : le progrès pédagogique doit s'accomplir dans la confrontation et la synthèse de tendances à la fois anciennes et nouvelles et, dans ses dernières réflexions, il témoignait toujours de ce souci de dépassement vers une pédagogie progressiste qu'il voulait construire en lien étroit avec les luttes sociales contemporaines. C'est dire aussi que, dans ses nombreuses publications, il cherchait à définir des orientations pédagogiques qui ne se limiteraient pas à la relation maître-élève, mais où les contenus d'enseignement auraient une place centrale. Pourtant, malgré les apparences de certitudes et ses affirmations réitérées en faveur du marxisme, il demeurait hanté par des interrogations fondamentales et sans doute universelles : comment aimer ses enfants, car ce « n'est pas facile » ? Comment faire accéder les jeunes à des « cultures élaborées », à partir de leurs propres intérêts spontanés et immédiats, ou encore, comme il le formulait avec quelque malice, comment passer de Sylvie Vartan à Victor Hugo ? Une autre forte spécificité résidait dans sa recherche d'une école, voire d'une université, où apprendre serait une joie, non une joie quelconque et superficielle, mais une « joie culturelle ». Cette recherche poursuivie sans relâche jusqu'au bout était marquée par la passion du dialogue. Une passion de philosophe sans doute, avec ce souci d'ouverture aux autres disciplines et de débat avec elles, mais aussi et surtout, passion d'un homme engagé profondément dans l'échange avec l'autre.

Éric Plaisance  
Université Paris-Descartes

Régine Sirota  
Université Paris-Descartes

# La socialisation culturelle au sein de la famille : le rôle des frères et sœurs

*Martine Court et Gaële Henri-Panabière*

---

*À partir d'une enquête réalisée auprès d'enfants de 10 à 11 ans et de leur famille, l'objectif de cet article est d'analyser les modalités de la socialisation culturelle entre frères et sœurs au cours de l'enfance. La première partie décrit les pratiques et les discours à travers lesquels cette socialisation se réalise, en donnant à voir trois types de processus : l'initiation, les sanctions symboliques et l'identification. La deuxième partie s'attache à contextualiser cette socialisation entre germains, en montrant comment elle s'articule avec la socialisation parentale.*

---

**Mots-clés (TESE) :** socialisation, activités culturelles, éducation par la famille, relation parents-enfant, activités de loisir.

Depuis les premiers travaux de sociologie de l'éducation, la famille apparaît comme la principale instance de transmission du capital culturel et, par l'intermédiaire de l'école – qui valide inégalement ce capital selon les affinités de celui-ci avec la culture scolaire –, comme le rouage central des mécanismes à l'œuvre dans la reproduction des inégalités scolaires et sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). À la suite de Bourdieu et de Passeron, nombre de sociologues se sont attachés à analyser les processus de socialisation par lesquels se construisent réussite et échec scolaires dans le cadre de cette transmission culturelle familiale<sup>1</sup> (Rochex, 1995 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998). 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. Les mères, par exemple, ont généralement des pratiques

différentes de celles des pères en ce qui concerne la socialisation culturelle et scolaire des enfants (Marry, 2004 ; Henri-Panabière, 2010b). De même, les grands-parents exercent parfois une influence culturelle spécifique sur leurs petits-enfants, distincte de celle des parents (Laurens, 1992). 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. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, les germains constituent en effet les uns pour les autres des « autrui significatifs » particulièrement importants. 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<sup>2</sup> (Cicirelli, 1994 ; Goetting, 1986). 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<sup>3</sup> (Berger & Luckmann, 1986).

Dans la sociologie de langue anglaise, le rôle que peuvent jouer les frères et sœurs en termes de socialisation au cours de l'enfance ou de l'adolescence a été bien étudié d'un point de vue statistique. Depuis les années soixante-dix, un certain nombre d'enquêtes quantitatives se sont attachées à déterminer dans quelle mesure les comportements et les attitudes des aînés pouvaient avoir une influence sur ceux des cadets dans différents domaines de pratiques, et à montrer comment cette influence pouvait être modulée par des variables telles que le sexe des germains, la différence d'âge qui existe entre eux ou encore la « qualité » de leur relation. Ces travaux anglophones se sont notamment beaucoup intéressés à l'influence des aînés sur les cadets dans le domaine des conduites « à risque » : les grossesses précoces par exemple (East, 1996), les rapports sexuels non protégés (Kowal & Blinn-Pike, 2004), ou encore la délinquance (Slomkowski, Rende, Conger *et al.*, 2001).

Dans les travaux sociologiques francophones, cette dimension de la socialisation a en revanche nettement moins été étudiée. La sociologie de la famille s'est plus intéressée aux relations entre parents et enfants qu'aux relations entre frères et sœurs et, à l'exception des travaux de Widmer (1999), les quelques recherches qui existent sur cet objet sont consacrées à des germains adultes (Isambert-Jamati, 1995 ; Déchaux, 2007 ; Favart, 2007). La sociologie de l'éducation, quant à elle, mentionne parfois le rôle que jouent les relations fraternelles dans la constitution d'héritages symboliques (Millet & Thin, 2005) et dans l'entraide, scolaire ou matérielle, dont peut bénéficier un enfant (Laurens, 1992 ; Beaud, 2002), mais elle ne fait jamais de ces relations un objet d'analyse central. Dans la continuité des travaux qui s'attachent depuis quelques années à décrire de manière détaillée les processus à l'œuvre dans la socialisation enfantine (Lahire, 1995 ; Court, 2010a ; Henri-Panabière, 2010b), 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<sup>4</sup>. 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, cette limite inférieure d'âge paraissant à même de garantir un minimum de relations entre frères et sœurs, notamment en termes de partage de pratiques. 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. Au final, notre population comporte neuf filles et neuf garçons, six aînés, neuf benjamins et trois cadets. En prenant la catégorie socioprofessionnelle (CS) du père comme indicateur de la position sociale des familles, elle est composée de trois familles de classes populaires (pères appartenant à la CS des ouvriers), cinq familles de classes moyennes salariées (pères appartenant à la CS des professions intermédiaires) ou indépendantes et dix familles de classes supérieures (pères membres de la CS des cadres et professions intellectuelles supérieures). Six pères sur dix-huit ont un diplôme inférieur au baccalauréat, un a le baccalauréat, onze ont un diplôme de l'enseignement supérieur. La répartition des diplômes maternels est très proche : cinq mères ont un diplôme inférieur au baccalauréat, deux ont le baccalauréat, onze ont un diplôme de l'enseignement supérieur. 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.

Les analyses proposées ici ont pour limite d'être fondées uniquement sur des déclarations de pratiques et non sur l'observation directe de ces pratiques. Concernant l'étude de la socialisation à l'intérieur de la famille, cette limite est toutefois quasiment incontournable (Arborio & Fournier, 2002). Nous avons tenté de maîtriser les effets de légitimité que les thèmes abordés au cours des entretiens étaient susceptibles d'engendrer de trois façons différentes : d'abord, en présentant la recherche comme portant sur les « loisirs » des enfants et non sur leurs « pratiques culturelles » ; ensuite en réalisant deux – et parfois trois – entretiens par famille, ce qui nous permettait de comparer les récits de pratiques faits par les enfants à ceux qui étaient proposés par les parents ; enfin en effectuant ces entretiens au domicile des enquêtés, ce qui nous donnait accès à des informations précises et directement observables sur l'équipement culturel des familles.

## LA SOCIALISATION FRATERNELLE EN PRATIQUES ET EN DISCOURS

### 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,

Noémie<sup>5</sup> (10 ans, parents enseignants) a fait connaître le chanteur Renan Luce à son frère Damien (8 ans) en lui prêtant ses CD. 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 partagées, 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. Nina (14 ans, parents enseignants) parle elle aussi régulièrement des livres qu'elle a lus à son frère Vivien (11 ans), et notamment de ceux qu'elle a découverts en cours de français : « Nina, explique leur mère, [elle] va dire : "Voilà, j'ai lu tel livre, non le lis pas, t'es trop petit pour ça" ou "Oui, ça tu peux le lire", donc [elle va] jouer un peu la grande. Oui, ils se passent pas mal les livres. [...] Nina, quand elle avait lu *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, elle avait adoré, elle avait recommandé à Vivien de le lire, elle lui a[vait] dit : "Ça tu peux le lire". Quand elle avait... enfin je sais plus, y a d'autres [exemples]. [...] Par exemple, elle lui a recommandé, ce qui m'a quand même assez surpris, elle lui a dit : "Tu devrais lire *Manon Lescaut*, c'est très bien". Bon. Donc il a lu *Manon Lescaut*, qu'il a aussi trouvé très bien, donc parfait ! [Elle rit] [...] Bon en revanche à l'école ils avaient demandé [à Nina] de lire des Le Clézio, elle déteste Le Clézio, ils en avaient parlé entre eux [pour dire] qu'ils aiment pas Le Clézio ! » 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 a[vait] 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. Pauline (18 ans) et Simon (16 ans), par exemple, éprouvent une certaine admiration envers leur benjamin Pierre (11 ans) en raison de ses connaissances dans le domaine scientifique, et ils lui donnent clairement à voir cette admiration. Leur mère raconte ainsi qu'à une période, ils étaient « complètement scotchés [...] parce que [Pierre] pouvait [...] réciter tout sur tel animal [...] Et des fois, ajoute-t-elle, il épate son [entourage], surtout Pauline qui a l'impression qu'elle, à cet âge-là, elle savait pas du tout tout ça ». Quelque temps avant les entretiens, Pierre a par ailleurs reçu des gratifications symboliques fortes de la part de sa sœur, en lien cette fois-ci avec ses compétences littéraires. À l'occasion de ses 18 ans, il a en effet rédigé un texte à son intention (de manière générale, Pierre aime bien l'écriture, il passe de longues heures à écrire un roman sur l'ordinateur familial), et ce texte a suscité chez sa sœur des réactions très valorisantes pour lui. Pauline explique que ce texte était « super gentil » et qu'il l'a « beaucoup émue ». Sa mère indique quant à elle que ce texte les a « bien fait rire », elle et sa fille. Or ces gratifications ont encouragé Pierre à renouveler cet exercice d'écriture. Quelque temps après l'anniversaire de sa sœur, il a rédigé un autre texte à l'intention de son frère, et il brûle tellement de le lui donner que sa mère n'est pas sûre qu'il puisse attendre jusqu'à l'anniversaire de celui-ci. De la même façon, Cédric (11 ans) exprime lui aussi de l'admiration à l'égard des compétences de sa cadette Emma (7 ans). Il le fait par exemple au sujet de la danse, activité que sa sœur pratique depuis plusieurs années. Sa mère raconte en effet qu'au gala de l'année précédente, il a « presque pleuré parce qu'il a trouvé que sa sœur elle dansait trop bien ».

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 regard[ais] *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. Pour désigner cette forme de socialisation, Bourdieu et Passeron utilisent la métaphore de l'osmose. « L'essentiel de l'héritage culturel, écrivent-ils, se transmet [...] en l'absence de toute action manifeste. C'est peut-être dans les milieux les plus "cultivés" qu'il est le moins besoin de prêcher la dévotion à la culture ou de prendre en main, délibérément, l'initiation à la pratique culturelle. [...] C'est ainsi que des lycéens de la bourgeoisie parisienne peuvent manifester

une vaste culture, acquise sans intention ni effort et comme par osmose » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 34). Jauneau et Octobre proposent quant à eux l'image de l'imprégnation, en distinguant cette forme de socialisation de l'inculcation (Jauneau & Octobre, 2008). Employées à l'origine à propos de la transmission entre parents et enfants, ces métaphores de l'osmose ou de l'imprégnation permettent également de décrire la transmission entre frères et sœurs. 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. Renard montre ainsi que les sollicitations lectorales au sein des groupes de pairs et des fratries relèvent en grande partie d'une logique de « communion » et non pas de prescriptions ou de simples incitations (Renard, 2011a).

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. » De même, Mathilde s'est récemment mise à lire *Mon quotidien* en empruntant ce magazine à Camille et à l'un de ses frères aînés, qui y sont tous les deux abonnés.

Le cas de Vivien (11 ans) et Nina (14 ans, parents enseignants) offre une autre illustration de ce processus. Quand ils étaient plus jeunes, Vivien et Nina avaient l'habitude d'apprendre par cœur des textes de littérature (notamment des poèmes) avec leur

mère et, au moment de l'enquête, ils aiment toujours se réciter ces textes et en apprendre de nouveaux. Or, lorsque l'un d'entre eux décide d'apprendre ou de réapprendre un texte que l'autre ne connaît pas ou plus, celui-ci entreprend aussitôt de le (ré)apprendre également. D'après leur mère : « Il suffit qu'il y en ait un qui apprenne [un texte] par cœur, pour que l'autre ait envie de l'apprendre aussi par cœur. »

Dans les deux cas décrits ici, les enfants cherchent à s'appropriier les savoirs, les savoir-faire ou les manières d'agir de leurs germains. Dans certains cas cependant – et cette situation correspond au plus près à la métaphore de l'osmose – cette appropriation se fait sans même que les enfants agissent délibérément dans ce sens. On le voit par exemple dans le cas de Pierre et de son grand frère Simon à propos de la musique. Lorsqu'il était au collège, Simon était un « gros fan » de rock, et Pierre, dont la chambre est mitoyenne de la sienne, a donc été amené à entendre ce type de musique au quotidien pendant plusieurs années. Or cette exposition prolongée à la musique écoutée par son frère a incontestablement eu un effet sur la formation de ses propres goûts musicaux. Au moment de l'enquête – et alors que Simon a pour sa part abandonné cette pratique – Pierre écoute à son tour beaucoup de rock (il aime notamment AC/DC et Iron Maiden). Cette socialisation par « imprégnation » s'observe aussi entre Pierre et sa sœur aînée Pauline, non pas dans le domaine du goût, mais dans celui du savoir. La mère de Pierre raconte en effet qu'elle, son conjoint et leurs enfants ont « pas mal de discussions sur l'actualité », notamment avec Pauline qui est en terminale l'année de l'enquête, et que Pierre apprend un grand nombre de choses au cours de ces conversations : « Pauline, explique-t-elle, elle a fait beaucoup de choses en classe sur la deuxième guerre mondiale, etc. Donc maintenant, du coup, quand il [Pierre] commence à l'apprendre à l'école, y a plein de choses qui lui reviennent. [...] Et du coup, même maintenant sur des questions politiques, sur les élections européennes, il se met dedans [dans la conversation] quoi ».

Si cette métaphore de l'osmose (ou de l'imprégnation) est utile, en ce qu'elle permet de montrer que la transmission culturelle ne s'effectue pas uniquement sous la forme de l'inculcation délibérée telle qu'elle est mise en œuvre notamment dans le cadre scolaire, elle comporte cependant un risque quant à la perception de ce type de transmission. La métaphore de l'osmose peut en effet aisément laisser penser qu'il suffirait à un enfant d'être en *contact* avec une personne détentrice de capital culturel pour que ce capital se

« transvase » automatiquement vers lui. Or, comme le notent Delbos et Jorion, ce qui se transmet par l'« ambiance familiale » ou le « bain culturel » ne relève pas « d'une transfusion non problématique du monde extérieur au monde intérieur » (Delbos & Jorion, 1984, p. 128). 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. Or si, comme on l'a vu précédemment, les trois aînés de Mathilde jouent un rôle important dans sa socialisation culturelle, les pratiques et les goûts de Camille font l'objet d'une appropriation privilégiée de sa part. Mathilde a repris à sa sœur son goût pour Jason Mraz et pour Carla Bruni, son attrait pour les séries *Gilmore Girls* et *Les frères Scott*, et son intérêt pour le magazine *Mon quotidien*.

Ce processus d'identification s'observe également dans le cas de Noémie (10 ans) et de son frère Félix (8 ans), à propos du travail scolaire. Dans cette famille de trois enfants – Félix a un frère jumeau – la mère a l'habitude de faire faire leurs devoirs à sa fille et à ses fils tous les jours à tour de rôle. Invitée à décrire la façon dont ces devoirs se déroulent, cette mère explique que Noémie est en général la première à vouloir travailler, et qu'ensuite, c'est presque toujours Félix qui est volontaire pour prendre sa place. Or, pour elle, cette conduite traduit clairement le désir de Félix de « faire comme sa sœur », et ce désir procède précisément de la relation d'identification qui existe entre elle et lui. Elle indique ainsi que Noémie « a toujours fait l'admiration de ses frères », que ces derniers la « jalourent » et qu'ils cherchent toujours à « faire au moins aussi bien qu'elle », en particulier sur le plan scolaire. Elle précise en outre que cette relation d'émulation est nettement plus prononcée entre Noémie et Félix qu'entre elle et son autre frère. Selon elle, en effet, Félix est clairement

l'« aîné » des jumeaux, et Noémie est par conséquent sa « rivale naturelle ».

Si ces différentes formes de socialisation entre germains s'observent dans tous les milieux sociaux, leur contenu varie en revanche en fonction de la position sociale occupée par les parents. Nos observations rejoignent ici les résultats d'autres enquêtes sur les pratiques culturelles des enfants (Neveu, 1999 ; Singly, 1989). Dans les familles les plus dotées scolairement, cette socialisation entre germains porte plus fréquemment que dans les autres sur des pratiques et des produits culturels scolairement légitimes : romans relevant de la littérature de jeunesse (*Le Petit Nicolas*, *Charlie et la chocolaterie*) ou de la littérature classique (Jules Verne, Alexandre Dumas), émissions télévisées et revues à caractère « éducatif » (*100 % Mag*, *Le quotidien des enfants*, *J'aime lire*), cinéma d'auteur (Tim Burton, Charlie Chaplin, Hayao Miyazaki), tandis que dans les familles moins dotées, cette socialisation entre germains porte plus souvent exclusivement sur des produits propres à la culture juvénile – jeux vidéo, talk-shows radiophoniques destinés aux adolescents ou groupes musicaux inconnus des générations plus âgées.

De la même façon, l'analyse de nos entretiens montre que le contenu de la socialisation fraternelle varie en fonction du sexe des enfants. Les transmissions entre germains de même sexe portent en effet souvent sur des pratiques culturelles genrées. Du côté des filles, on trouve par exemple l'écoute de chanteurs ou de groupes de variétés, l'utilisation de messageries électroniques, et le goût pour les comédies et les séries télévisées sentimentales (*LOL*, *Friends*, *Plus belle la vie*) ; du côté des garçons, l'écoute du rock et du rap, la lecture de mangas et de romans d'*heroic fantasy*, ou la pratique de jeux vidéo en réseau<sup>6</sup>. De ce point de vue, les transmissions entre germains de même sexe contribuent clairement à la constitution de goûts culturels sexuellement différenciés. En même temps, notre enquête fait aussi apparaître de nombreux cas de transmissions « mixtes », c'est-à-dire portant sur des pratiques culturelles peu différenciées du point de vue du genre. Dans notre population, ce type de transmission s'observe principalement dans les fratries dont les parents sont bien dotés en capital scolaire, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où ces pratiques culturelles « mixtes » se confondent en général avec les pratiques scolairement légitimes que l'on évoquait plus haut. Conjointement, nos entretiens permettent également de mettre en évidence un certain nombre de cas de transmissions « croisées », c'est-à-dire de situations où des aînés transmettent à

leur cadet de l'autre sexe des goûts non conformes à son genre. Cédric (11 ans) par exemple, a initié sa sœur cadette (7 ans) aux figurines *Warhammer* et au jeu vidéo *Mario Bros.*, avec succès. Noémie (10 ans) a fait découvrir la série *Floricienta* – dont le scénario reprend de façon modernisée l'histoire de *Cendrillon* – à son frère cadet (8 ans), et celui-ci a développé un goût prononcé pour cette émission. Nina (14 ans) a quant à elle joué un rôle important dans l'initiation de son frère cadet (11 ans) à la danse (on reviendra ultérieurement sur cet exemple de manière plus détaillée). Lorsqu'elle est mixte, la fratrie est donc aussi potentiellement un lieu de construction de goûts caractéristiques de l'autre sexe<sup>7</sup>. Si, comme l'affirme Goffman (2002), les interactions entre germains de sexe différent constituent « un cadre idéal pour une différenciation des rôles » dans la mesure où elles amènent les filles et les garçons à apprendre quelle est leur « place » par rapport à l'autre classe de sexe, elles peuvent aussi à l'inverse être le cadre où s'acquièrent ou se développent des dispositions propres à cette classe<sup>8</sup>.

Ces observations portant sur un nombre limité de familles, elles n'ont bien sûr qu'une valeur indicative, et il conviendrait d'en vérifier la pertinence en enquêtant auprès d'une population de plus grande taille. Une enquête de ce type permettrait non seulement de savoir de façon précise comment le contenu des transmissions entre germains varie en fonction des propriétés sociales des enfants, mais aussi de déterminer les conditions susceptibles de favoriser ou au contraire de freiner ces transmissions. Elle permettrait en particulier de savoir si – et surtout à quelles conditions – celles-ci sont plus aisées entre germains de même sexe ou entre germains de sexe différent. Elle permettrait également de savoir comment ces transmissions sont affectées par l'âge des germains. De ce point de vue, deux questions mériteraient plus particulièrement d'être posées. D'une part celle de l'âge ou des âges les plus propices à ces transmissions : existe-t-il un ou des âges correspondant à des conditions de socialisation particulières, et notamment à des rapports de force spécifiques entre agents de socialisation, où ces transmissions ont plus de chances d'avoir lieu ? D'autre part, celle des effets des écarts d'âge entre germains : dans quelle mesure et à quelles conditions ces écarts peuvent-ils constituer un frein à la transmission, sachant que c'est sans doute moins la différence d'âge en tant que telle – la différence de « maturité » – qui constitue une limite à la socialisation fraternelle, que les effets de cette différence en termes de partage de pratiques – le fait notamment qu'elle conduit les enfants à fréquenter des structures scolaires et extrascolaires différentes – et

la façon dont elle est reprise dans les pratiques et les discours parentaux, les parents pouvant considérer que les « grands » et les « petits » ont « naturellement » des activités et des goûts contrastés.

## **SOCIALISATION FRATERNELLE ET SOCIALISATION PARENTALE : QUELLES ARTICULATIONS ?**

Dresser un inventaire des processus à travers lesquels s'effectue la transmission culturelle entre frères et sœurs conduit nécessairement à présenter ces processus en les isolant du contexte plus large dans lequel ils prennent place. Dans les faits, pourtant, l'action socialisatrice des germains ne s'exerce pas de façon autonome par rapport à l'action des autres agents de socialisation présents dans l'entourage d'un enfant. Elle s'articule notamment étroitement avec l'action des parents. Depuis quelques années, cette question de l'articulation entre socialisation verticale et socialisation horizontale occupe une place importante dans les études sur les pratiques culturelles au cours de l'enfance et de l'adolescence. Dans les années soixante, les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) avaient mis en évidence le rôle déterminant de la socialisation parentale dans la constitution du rapport à la culture à ces âges de la vie. À la suite de ces travaux, plusieurs enquêtes ont confirmé le poids de cette influence parentale (Guy & Ripon, 1996 ; Michaudon, 2001), en montrant en particulier la variation des pratiques culturelles des enfants et des adolescents en fonction de leur origine sociale (Singly, 1989 ; Octobre, Détrez, Mercklé *et al.*, 2010). Depuis la fin des années quatre-vingt, un certain nombre d'auteurs invitent cependant à relativiser l'importance accordée à la transmission parentale dans la socialisation culturelle primaire (Donnat, 2004 ; Pasquier, 2005). Selon eux, cette transmission parentale jouerait aujourd'hui un rôle plus limité que par le passé. Elle serait notamment devenue moins puissante que la transmission entre pairs, et pourrait même dans certains cas être entravée par elle (Pasquier, 2005). Pour Pasquier, cet affaiblissement de la socialisation verticale au profit de la socialisation horizontale résulte pour l'essentiel de trois changements intervenus dans la société française au cours des dernières décennies : l'allongement de la durée des scolarités, qui a entraîné un accroissement du temps passé entre pairs à l'adolescence ; la redéfinition des relations entre parents et enfants, moins fondées aujourd'hui sur l'autorité et davantage sur le contrat ; l'individualisation croissante des pratiques (télévisuelles et numériques

notamment) au sein du domicile familial. En raison de ces trois évolutions, la socialisation entre pairs échapperait aujourd'hui en grande partie au contrôle des parents. Ce bouleversement de l'équilibre entre socialisation verticale et socialisation horizontale se traduirait à l'adolescence par un affaiblissement des différences de pratiques en fonction des origines sociales. Les adolescents partageraient aujourd'hui une culture commune – une « culture jeune » – propre à leur génération qui transcenderait largement les clivages sociaux (Donnat, 2004).

En tant que membres de la même classe d'âge, les frères et les sœurs d'un enfant font partie de ce « groupe de pairs » par lequel s'effectue la socialisation horizontale. Analyser la façon dont leur action socialisatrice se combine avec celle des parents permet donc d'apporter une contribution spécifique à cette question des relations entre socialisation verticale et socialisation horizontale. De ce point de vue, l'analyse des entretiens menés au cours de notre enquête fait apparaître trois types de situations différentes.

#### **Pierre : une socialisation fraternelle en contradiction partielle avec la socialisation parentale**

Un premier cas, celui de Pierre, permet de voir comment, à l'instar de ce qu'affirme Pasquier (2005) à propos de la socialisation par les pairs, l'action socialisatrice exercée par les germains peut entrer en contradiction avec celle des parents, et entraver partiellement celle-ci. Comme on l'a indiqué précédemment, Pierre a un frère (Simon) âgé de 16 ans au moment de l'enquête, et une sœur (Pauline) âgée de 18 ans. Son père est ingénieur en informatique, sa mère est enseignante dans l'enseignement supérieur. Les parents de Pierre valorisent fortement la culture légitime. Sa mère, notamment, réalise un véritable travail pour donner à ses enfants le goût des œuvres cinématographiques et littéraires légitimes. Dans le domaine littéraire, par exemple, elle les incite explicitement à lire des ouvrages de ce type et se montre spécialement volontariste à l'égard de Pierre pour l'amener à lire autre chose que des bandes dessinées.

Or, en même temps qu'il peut percevoir chez ses parents une valorisation très forte de la culture légitime, Pierre peut également voir et entendre son frère aîné Simon affirmer son goût pour des pratiques moins légitimes, caractéristiques de sa classe d'âge et de sa génération. En matière de lecture, Simon aime ainsi

surtout les mangas et les romans policiers<sup>9</sup>. Dans le domaine du cinéma, sa préférence va aux films grand public (sa mère dit qu'il va voir des « *blockbusters* américains [...] à tire-larigot » avec ses copains), et il n'hésite pas à affirmer ouvertement sa distance à la « haute culture ». Il ironise par exemple sur les émissions « qui passent sur Arte », ainsi que sur les films « chiants », « pour les adultes » ou « conseillés par *Télérama*<sup>10</sup> ». Au delà de l'exemple de ses propres pratiques et préférences, Simon fait également entrer son cadet dans cette culture générationnelle de manière plus directe. Au cours de l'année précédente, il l'a par exemple initié au jeu vidéo *Dofus* en jouant avec lui, en le faisant participer à ses parties avec ses copains et en échangeant avec lui à propos de leurs personnages. Quelques semaines avant les entretiens, il a également rapporté au domicile familial des DVD de la série *Docteur House* prêtés par un ami et, depuis, il les regarde régulièrement avec Pierre et Pauline. Cette initiation se heurte parfois au désaccord de ses parents. Au moment de la découverte de *Dofus* par exemple, ceux-ci ont rapidement décidé d'en limiter puis d'en interdire l'usage à Pierre, jugeant que celui-ci devenait « accro » à ce jeu. Cependant, cette initiation se fait aussi parfois avec l'assentiment parental. Lorsque les trois enfants regardent *Docteur House*, il arrive ainsi régulièrement que leur mère se joigne à eux.

#### **Justine : une socialisation parentale qui entrave partiellement la socialisation fraternelle**

L'analyse du cas de Justine permet elle aussi de mettre en évidence une situation de concurrence relative entre socialisation parentale et socialisation fraternelle mais, ici, c'est la socialisation parentale qui vient entraver – en partie – la socialisation fraternelle. Au moment de l'enquête, le père de Justine est infographiste indépendant, sa mère est bijoutière-joaillière à temps partiel. Bien que leurs parents ne disposent pas de diplômes très élevés (leur père a arrêté l'école à la fin de la scolarité obligatoire, leur mère à l'âge de 19 ans sans avoir le bac), Justine (11 ans) et sa sœur Manon (15 ans) grandissent dans une famille qui n'est pas dépourvue de capital culturel. Leurs parents n'ont pas la télévision et regardent régulièrement des DVD avec elles. Leur père et leurs grands-parents paternels sont musiciens. Leur grand-mère maternelle était enseignante de piano. Manon fait du violon, Justine du piano.

Justine éprouve une grande admiration pour sa sœur aînée (« Tout ce qui vient de sa sœur, explique leur

mère, c'est presque parole d'évangile »). Quand elles sont ensemble, les deux sœurs passent beaucoup de temps à bavarder et à se faire des confidences. Justine a ainsi découvert par l'intermédiaire de sa sœur un certain nombre de pratiques et de produits caractéristiques de la classe d'âge des collégiens et des lycéens (le film *Twilight* ou la série *Skins* par exemple). Toutefois l'influence socialisatrice de Manon sur sa cadette présente des limites. Justine n'a pas fait siennes toutes les conduites de sa sœur aînée. Elle porte même sur certaines d'entre elles des jugements relativement critiques : « Elle a des trucs qu'elle trouve complètement cucul, de sa sœur, indique sa mère. Quand elle [Manon] est devenue adolescente, elle [Justine] me disait : "En tout cas moi je serai jamais comme Manon !" ». En particulier, alors que Manon néglige sa pratique du violon depuis plusieurs mois, Justine continue, elle, à pratiquer son propre instrument (le piano) de manière appliquée, et elle réproouve ouvertement la négligence de sa sœur par rapport à sa pratique musicale. Or l'analyse des entretiens suggère que cette critique par Justine des conduites de Manon – qui constitue de fait une entrave à leur appropriation – trouve en grande partie son origine dans ce que Justine peut entendre dire par ses parents au sujet de leur fille aînée. Ainsi, lorsque Justine décrit les réticences de sa sœur à faire son violon quotidiennement, les mots et le ton qu'elle emploie donnent à penser qu'elle reprend des propos et une intonation entendus chez ses parents : « Elle est tout le temps à râler, explique-t-elle avec un ton de lassitude. Des fois ça va quand même, des fois elle le fait sans criser, mais des fois elle est un peu pénible. » Du reste, cette critique par les parents de Justine des conduites juvéniles de Manon se perçoit clairement dans l'entretien avec sa mère. Cette critique porte tout particulièrement sur l'importance que Manon accorde à sa sociabilité amicale, qui la conduit, précisément, à négliger sa pratique musicale, et aussi à se montrer quelquefois très désagréable avec les autres membres de la famille : « [Parfois] elle revient à la maison, raconte sa mère, elle est épouvantable. Épouvantable. Elle est dédaigneuse, alors, une ado, mais alors à 300 % ». L'analyse du cas de Justine montre ainsi que lorsque la socialisation fraternelle entre en contradiction avec la socialisation parentale, la première n'est pas toujours la plus déterminante. Ce faisant, elle invite à nuancer l'idée selon laquelle la socialisation horizontale aurait nécessairement plus de poids que la socialisation verticale à l'entrée dans l'adolescence<sup>11</sup>.

### **Vivien : un cas de renforcement entre socialisation parentale et socialisation fraternelle**

Enfin, le cas de Vivien permet d'illustrer un troisième cas de figure, celui où l'articulation entre socialisation fraternelle et socialisation parentale se fait non pas sur le mode de la concurrence mais sur celui du renforcement. Vivien constitue en effet un cas quasi idéal-typique de connivence intergénérationnelle en matière de rapport à la culture légitime. Ses parents sont dotés d'un fort capital scolaire. Enseignants tous les deux (lui dans le secondaire, elle à l'université) ils possèdent l'un et l'autre un doctorat et ont passé avec succès les concours de l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation). Tout comme leurs parents, Vivien (11 ans) et sa sœur Nina (14 ans) ont des pratiques et des goûts culturels très légitimes. Tous les deux font du piano, du solfège et de la danse contemporaine. Ils aiment par ailleurs tous les deux le jazz, la lecture et le cinéma d'auteur. La mère de Vivien investit beaucoup l'univers des arts et de la littérature : cinéma (plutôt d'auteurs), danse (flamenco), beaux-arts (visites de musées, livres d'art) et littérature (poésie, littérature classique). Elle a donné à ses enfants le goût de la lecture et, au delà, le goût de l'écriture et des jeux de langage à travers, notamment, l'apprentissage de poèmes. Elle les a également initiés à la danse (elle a elle-même enseigné le flamenco pendant plusieurs années) en leur apprenant des pas (« des petits trucs de sévillane ou autre ») et en lançant des « soirées dansantes » en famille : « À la maison, raconte-t-elle, ça faisait partie des trucs qu'on faisait, que j'essay[ais] de leur apprendre. [...] Même y a pas très très longtemps, ça faisait partie des choses qu'on pouvait faire. On est coincés dans un hôtel, il pleut dehors, on va passer la soirée tous les quatre à danser, faire n'importe quoi, mettre de la musique et danser, à tour de rôle ou ensemble ».

À l'instar de ce qu'on observait dans le cas de Simon et Pierre, il arrive que Nina initie Vivien à des pratiques culturelles propres à son groupe de pairs, qui sont tout à fait illégitimes aux yeux de ses parents. À une époque, par exemple, elle rapportait chez elle des magazines prêtés par des copines, et elle les prêtait à son tour à Vivien en cachette de leurs parents (« Un jour, raconte leur mère, j'ai retrouvé sous son lit un truc totalement débilissime de people. Ça, elle savait que celui-là c'était peut-être pas la peine de le mettre au-dessus de son bureau ! »). Cependant, Nina contribue aussi de manière importante à relayer auprès de son cadet la socialisation culturelle parentale. Comme on l'a évoqué plus haut, Nina aime en effet parler à Vivien des romans qu'elle a lus sur les conseils de ses parents,

et elle les lui recommande même explicitement<sup>12</sup>. De même, elle propose fréquemment à son frère de danser avec elle. Elle répète ses chorégraphies avec lui, elle lui apprend des pas, et elle monte des petits ballets pour eux deux. Dans le domaine de la lecture et dans celui de la danse, Nina renforce donc l'action socialisatrice de ses parents, et notamment de sa mère. Comme eux, elle valorise ces deux pratiques dans leurs modalités les plus légitimes et, comme eux, elle encourage Vivien à s'y investir.

## 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.

Cette recherche a en outre permis de montrer que cette socialisation entre germains s'articule étroitement avec la socialisation parentale et qu'elle n'est jamais totalement indépendante d'elle. Si les aînés transmettent souvent à leurs cadets une culture qui est différente de celle des parents et inconnue d'eux, cette transmission ne se fait cependant pas sans les parents : d'abord parce que la façon dont les enfants perçoivent, interprètent, et finalement s'approprient – ou non – les sollicitations de leurs germains dépend de schèmes de perception qu'ils ont constitués antérieurement, essentiellement auprès de leurs parents ; ensuite parce que lorsque les parents désapprouvent l'action socialisatrice exercée par leurs aînés sur leurs cadets, ils le font savoir, en limitant voire en interdisant la pratique, ou en donnant à entendre à leurs cadets qu'ils n'apprécient pas certaines conduites de leurs aînés. Même lorsque la transmission entre germains se fait dans le secret, à l'abri du regard des parents, l'influence de ces derniers s'exerce bel et bien de manière indirecte. Le fait précisément que la pratique initiée par les aînés soit tenue secrète par

rapport aux parents apprend en effet aux cadets que cette pratique n'est pas légitime à leurs yeux.

Enfin, notre enquête a également permis de faire voir que la socialisation culturelle assurée par les germains et celle qui est mise en œuvre par les parents ne s'opposent pas nécessairement en termes de contenu. Comme on l'a vu avec l'exemple de Simon faisant découvrir *Docteur House* à l'ensemble de sa famille, les parents ne sont pas systématiquement hostiles à la culture générationnelle transmise entre frères et sœurs. De leur côté (on l'a vu dans le cas de Nina et de Vivien), les germains ne sont pas seulement des relais de cette culture générationnelle, mais aussi, dans certains cas, des relais de la culture héritée de leurs parents.

Loin d'être spécifiques à la socialisation entre germains, ces observations apparaissent également dans certains travaux sur la socialisation entre pairs. Enquêtant sur la socialisation culturelle des enfants et des adolescents, en s'intéressant en particulier aux relations entre socialisation amicale et socialisation parentale, Renard (2011b) montre en effet elle aussi que les parents ne sont jamais « inertes » par rapport à l'action socialisatrice exercée par les camarades de leurs enfants, à la fois parce qu'ils orchestrent largement la sociabilité de ces derniers, parce qu'ils expriment des jugements sur les sollicitations adressées par ces camarades, et parce qu'ils jouent un rôle majeur dans la constitution des catégories à travers lesquelles leurs enfants vont appréhender ces sollicitations. De même, Renard montre qu'en termes de contenu, ces sollicitations sont souvent « redondantes » avec celles des parents, autrement dit que « loin de constituer pour toutes les pratiques un facteur d'hétérogénéisation des profils culturels enfantins, les sollicitations [...] amicales confortent<sup>13</sup> les sollicitations parentales d'un nombre important d'enfants » (Renard, 2011b, p. 75). Au final, nos observations sur la socialisation fraternelle convergent donc avec ces résultats sur la socialisation amicale. Dans les deux cas, ces observations amènent à nuancer deux représentations courantes de la socialisation horizontale, celle selon laquelle la socialisation horizontale échapperait totalement à la socialisation verticale, et celle selon laquelle ces deux formes de socialisation entreraient nécessairement en contradiction l'une avec l'autre.

Martine Court  
martine.court@univ-bpclermont.fr  
Université Blaise Pascal, LAPSCO

Gaële Henri-Panabière  
gael.henri-panabiere@parisdescartes.fr  
Université Paris-Descartes, CERLIS

## NOTES

- 1 Pour une réflexion sur la pertinence et les limites de la métaphore de la transmission culturelle dans l'analyse de la socialisation familiale, voir Henri-Panabière (2010a).
- 2 Les psychologues ont beaucoup travaillé sur la question de la « qualité » des relations entre germains pendant l'enfance et l'adolescence (leur degré d'intimité, d'affection ou au contraire de conflictualité, voir par exemple Boer & Dunn, 1992).
- 3 On pourrait ajouter que les germains, comme les parents, sont imposés à l'enfant et non choisis par lui, ce qui est également caractéristique des agents intervenant lors de la socialisation primaire.
- 4 Les pratiques culturelles des enfants n'entretiennent en effet pas toutes le même rapport avec la réussite scolaire. Celles qui sont liées à la culture écrite (Lahire, 1995) et celles qui mettent en jeu des connaissances scolaires (lecture, écriture, apprentissage de textes, échanges au sujet de savoirs livresques) sont plus faciles à identifier comme composantes du capital culturel.
- 5 Afin de respecter l'anonymat des personnes interrogées, leurs prénoms ont systématiquement été modifiés.
- 6 Là aussi ces observations rejoignent les résultats d'autres enquêtes sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents (voir notamment Octobre, Détrez, Mercklé et al., 2010).
- 7 Elle constitue d'ailleurs sans doute un lieu privilégié pour l'acquisition de ce type de goûts, dans la mesure où les interactions entre germains se déroulent pour l'essentiel dans un cadre privé, à l'abri du regard des pairs.
- 8 « Des enfants de sexes différents, écrit Goffman, tombant sous la juridiction de la même autorité parentale et vivant la majeure partie de leurs premières années en présence l'un de l'autre dans un même lieu, réalisent ainsi un cadre idéal pour une différenciation des rôles. [...] Tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les femmes puissent dès le début apprendre quelle est leur place, et une sœur avec des frères pour que les hommes puissent apprendre quelle est leur place. Chaque sexe devient un dispositif de formation pour l'autre sexe » (Goffman, 2002, p. 76-77).
- 9 Même s'il a aussi lu récemment le premier tome des *Frères Karamazov*.
- 10 C'est la mère de Pierre qui rapporte les propos de Simon en utilisant ces termes.
- 11 Dans une recherche antérieure qui portait sur un autre aspect de la socialisation enfantine (la socialisation corporelle), nous avions déjà présenté des observations qui allaient dans ce sens (voir Court, 2010b).
- 12 Elle avait également appris à lire et à écrire à Vivien avant son entrée en CP.
- 13 C'est nous qui soulignons.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARBORIO A.-M. & FOURNIER P. (2002). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BERGER P. & LUCKMANN T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- BOER F. & DUNN J. (1992). *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale : Erlbaum.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- CICIRELLI V. (1994). « Sibling relationships in cross-cultural perspective ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 56, n° 1, p. 7-20.
- COURT M. (2010a). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- COURT M. (2010b). « La socialisation des filles au travail de l'apparence : une socialisation plurielle ». *Diversité. Ville, école, intégration*, n° 160, p. 30-36.
- DÉCHAUX J.-H. (2007). « La bienveillance fraternelle et ses limites : le soutien moral entre germains adultes ». *L'année sociologique*, vol. 57, n° 1, p. 179-206.
- DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'Homme.
- DONNAT O. (2004). « Les univers culturels des Français ». *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 87-103.
- EAST P. (1996). « Do adolescent pregnancy and childbearing affect younger siblings? » *Family Planning Perspectives*, vol. 28, n° 4, p. 148-153.
- ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- FAVART É. (2007). *Frères et sœurs pour la vie ? Les relations fraternelles à l'épreuve du temps*. Paris : Éd. Cortext.
- GOETTING A. (1986). « The developmental tasks of siblingship over the life cycle ». *Journal of Marriage and Family*, vol. 48, n° 5, p. 703-714.
- GOFFMAN E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- GUY J.-M. & RIPON R. (1996). « Les sorties culturelles des 12-25 ans ». In *Données sociales*. Paris : INSEE, p. 410-414.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010a). « Élèves en difficultés issus de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1, n° 4, p. 458-478.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010b). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- HENRI-PANABIÈRE G., COURT M., FAURE S., MORIN D. & VANHÉE O. (2010). *Socialisation fraternelle. Le rôle des frères et sœurs dans les pratiques de loisirs d'enfants de 10 à 11 ans*. Rapport au ministre de la Culture et de la Communication.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Solidarité fraternelle et réussite sociale : la correspondance familiale des Dubois-Goblot : 1841-1882*. Paris : L'Harmattan.
- KOWAL A. & BLINN-PIKE L. (2004). « Sibling influences on adolescents' attitudes toward safe sex practices ». *Family Relations*, vol. 53, n° 4, p. 377-384.



- JAUNEAU Y. & OCTOBRE S. (2008). « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 4, p. 695-722.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.
- LAURENS J.-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- MARRY C. (2004). *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- MICHAUDON H. (2001). « La lecture, une affaire de famille ». *INSEE Première*, n° 777.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- NEVEU É. (1999). « Pour en finir avec l'«enfantisme». Retours sur enquêtes ». *Réseaux*, n° 92-93, p. 177-201.
- OCTOBRE S., DÉTREZ C., MERCKLÉ P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Rapport au ministre de la Culture et de la Communication.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes*. Paris : Autrement.
- RENARD F. (2011a). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RENARD F. (2011b). « Maman et papa ils n'aiment pas trop le rap ». *Les transmissions familiales à travers le prisme des loisirs d'enfants et d'adolescents*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- SINGLY F. de (1989). *Lire à 12 ans*. Paris : Nathan.
- SLOMKOWSKI C., RENDE R., CONGER C., SIMONS R. & CONGER R. (2001). « Sisters, brothers, and delinquency: Evaluating social influence during early and middle adolescence ». *Child Development*, vol. 72, n° 1, p. 271-283.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et la famille*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- WIDMER E. (1999). *Les relations fraternelles des adolescents*. Paris : PUF.