

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 15 (1989)

Heft: 2

Artikel: Famille, école et temps

Autor: Haicault, Monique

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814736>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 21.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

FAMILLE, ECOLE ET TEMPS

Du réveil à la cloche : des modes familiaux de socialisation

Monique Haicault

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS)
Avenue Jules Ferry 35, F - 13626 Aix-en-Provence

Les temps sociaux peuvent être considérés comme des formes sociales historiquement cristallisées, composant par le mouvement même de leur constitution, un substrat élémentaire de la socialisation des individus appartenant à un même ensemble social.

Distinguer en premier lieu, la forme des temps sociaux, des contenus empiriques de pratiques individuelles, est à nos yeux une nécessité théorique préalable à une problématique des temps sociaux. Le repérage des traits fondamentaux de la forme sociale prise par le temps dans notre système social, permet au moins de mieux départager ce qui relève de la structure de ce qui relève des individus ou des groupes.

La recherche en cours porte sur la socialisation primaire des temps sociaux en milieu familial. Il s'agit donc d'étudier comment les enfants d'âge scolaire intègrent les traits fondamentaux du temps socialisé. Cet "abstrait-concret" (Ledrut, 1984), à la fois prégnance structurelle et matérialité de contenus de pratiques, est une dimension de la socialisation, entendue comme "formation sociale de la personnalité" (Berthelot, 1985).

La socialisation temporelle des enfants aux prises avec les temps scolaires, s'apparente à un apprentissage, au cours duquel des héritages familiaux dynamiques et spécifiques, interfèrent avec les traits structurels du temps social.

Comment caractériser la forme des temps sociaux ? Comment l'enfant se trouve-t-il confronté à ses caractéristiques ? Peut-on construire sur la base de l'analyse de séquences d'apprentissages temporels, des modes familiaux de socialisation, comme autant de systèmes de formation, où, pratiques, règles, valeurs, exprimées et/ou représentées se mêlent et s'agencent aux normes de l'Institution Scolaire ?¹

¹ Programme Production Domestique (PIRTTEM-INSEE), chapitre "Héritage du quotidien", Béatrice Boffety, Annie Fouquet, Monique Haicault.

1. Les temps sociaux liés à l'école : une forme commune

La forme sociale du temps qui a envahi le milieu scolaire et les milieux familiaux est née du système industriel et s'est développée avec lui. Elle est devenue aujourd'hui une composante structurelle des sociétés industrialisées et tend à se généraliser.

En dépit des transformations répétées et même accélérées touchant les découpages temporels ou les contenus de pratiques dans les différentes plages de temps, temps de travail, temps libérés, pour ne citer que ceux-là, on peut penser que les caractéristiques formelles du temps, quant à elles, ne changent guère. Elles contribuent, par leur constante reproduction, à définir en quelque sorte, un système social par rapport à un autre (Hall, 1984).

Différentes investigations sur le temps : interviews d'enfants, observations des pratiques familiales, observations avec ou sans caméra en milieu scolaire, conduisent à construire les traits fondamentaux d'une forme sociale du temps que l'enfant doit bel et bien assimiler pour se socialiser.

Elle lui est inculquée et il l'apprend, il l'incorpore dans et par le contexte famille-école. La marge de liberté de l'enfant, cette spécificité au demeurant largement sociale, s'exprimera en revanche dans sa manière propre de traiter ces caractéristiques sociales fondamentales de notre temps. Et c'est bien autre chose que de savoir lire l'heure. Un apprentissage, au sens d'une inculcation, fait de savoirs, de règles et de croyances concernant le cadre temporel de la vie qui doivent être communément partagés, mais cela ne se fait pas "tout naturellement".

Le courant théorique de référence dans lequel s'inscrit cette recherche concerne la production domestique. Il a pris le contre-pied notamment de la conception naturaliste, encore répandue, de cette production. La théorie construit la socialisation familiale comme part de cette production, organisée selon les rapports sociaux de sexe, d'âge et de classe qui se manifestent dans les pratiques et les représentations des membres d'une même famille, comme ils sont présents dans les moyens matériels qu'elle se donne pour effectuer le travail éducatif (Haicault, 1979 ; Apre, 1985-1988).

La démarche adoptée multiplie les instruments et croise les approches pour densifier les données et cadrer l'objet sous plusieurs angles².

² Il est impossible de reprendre ici ce point du travail de terrain qui était plus développé dans le texte de la communication présentée au comité de recherche "Les temps sociaux" du XIII^e colloque de l'AISLF sur "le lien social", Genève, 1988.

2. L'enfant aux prises avec trois composantes temporelles

Le caractère social de notre temps prend forme dans trois manifestations récurrentes, interreliées et qui font système : le caractère toujours borné du temps, la fragmentation de sa durée et son évaluation quantitative, auxquels s'ajoute le devoir de rentabilité (Haicault, 1989).

Ces trois composantes sont les pièces articulées d'un système temporel semblable à un système économique, avec son équivalent général l'heure, comme mesure arithmétique du temps et le capital, comme quantité limitée de temps devant être investi, planifié, géré, et en accélération.

Comment se manifestent ces composantes dans la séquence qui nous occupe, celle de la préparation pour l'école intitulée du réveil à la cloche, et qui est communément partagée par tous les enfants de 7-8 ans ?

2.1. *Le temps social est borné*

Il l'est toujours et partout, car il est limité par des temps contraignants, horaires fixes, durées réglementées, rythmes imposés, cadences normalisées. L'enfant fait cet apprentissage pour son propre compte dès son entrée à l'école primaire. La première borne est celle du réveil matinal. Cette borne marque le début d'une séquence de vie qui est variable dans sa temporalité et ses enchaînements, mais elle est toujours synchronisée sur une heure d'horloge et devient vite un temps régulier et quasi normalisé dans chaque milieu familial. Tous les enfants, dans leur récit, expriment l'intériorisation d'un ordre temporel qui se règle sur la borne du réveil, et ce d'autant plus qu'ils ne mentionnent même pas l'heure exacte de leur réveil mais plutôt déjà le comment, par quoi, et vers quoi. C'est bien la fonction-signe de cette borne qui a été intégrée, dans sa capacité à déclencher la chaîne des activités quotidiennement répétées. Cette borne est variable, autour de deux modes, 7h.1/4 et 7h.40, que nous mentionnons seulement pour indiquer comment leur mise en relation avec d'autres bornes temporelles, propres aux différents contextes familiaux, peut produire de la signification.

Ainsi, certains enfants sont-ils amenés à "se réveiller" plus tôt que d'autres parce que les horaires de travail des pères obligent ceux-ci à déposer l'enfant tôt à l'école (jusqu'à 1/2 heure avant les autres), les horaires des mères, horaires du travail de nuit ou du travail posté, s'ajustant, dans ces cas là, encore plus mal aux différents temps.

Le temps borné est toujours réglé sur d'autres temps bornés. Ceux des horaires professionnels du père et de la mère, certes, ceux des horaires plus normalisés de l'école, ils viennent par un effet en retour, tel un boomerang, frapper la sonnette du réveil et en déterminer l'heure.

Il est encore soumis à d'autres paramètres temporels, les rythmes biologiques notamment. Quand ils sont pris en compte par les parents, ils peuvent

déplacer l'heure du réveil, pour respecter par exemple la lenteur d'éveil d'un enfant ou la durée étirée de son petit déjeuner. C'est dire que les valeurs éducatives interfèrent sur l'organisation temporelle adoptée comme interfère le propre rapport des parents au temps, lui-même acquis et tendant à se transmettre.

Ainsi, comme l'expose ce père, un choix est fait entre une organisation de type taylorien, on y reviendra, qui sauvegarde le temps de sommeil de l'enfant et une organisation plus diluée mais qui doit nécessairement faire démarrer la séquence plus tôt. Ce choix se règle lui-même sur le propre rapport au temps du père qui "préfère" un enchaînement rapide et ordonné des activités, curieusement celui de sa propre enfance, bien intériorisé et transmis, heurtant souvent celui de son épouse.

Le temps, toujours entre deux bornes, va à l'encontre des rythmes du corps comme du temps du jeu, temps vécu sans bornes, sans durée, sans consignes. C'est bien en référence à ces temps là que l'idée d'apprentissage prend corps. La règle du temps borné, intégrée dans un ensemble de pratiques et de valeurs, se trouve au fondement des deux autres composantes sociales du temps : sa fragmentation fonctionnelle et sa finalité en termes de rendement.

2.2. *Entre les bornes, le temps est fragmenté, discontinu et le plus souvent confisqué.*

La notion de découpage de la journée, de la semaine, du mois, de l'année, de toute la vie sociale, est partout présente. Un temps linéaire et segmenté s'oppose, soulignons le, à d'autres conceptions socialisées du temps, cyclique ou circulaire, pour n'évoquer que celles qui réglaient jadis nos sociétés.

La régularité des découpages quotidiens s'impose à l'enfant d'âge scolaire. Il lui faut effectuer des passages, des ruptures et conserver l'unité de sa personne. L'enfant apprend à s'arracher du jeu, du chez lui, pour partir pour l'école, pénétrer dans la cour, avec d'autres, à s'arracher ensuite, du dehors, de la cour et du temps de la récréation pour reprendre au dedans et immobile, une autre temporalité, celle du travail. Toutes ces ruptures du temps fragmenté ne vont pas de soi, c'est dans l'école qu'elles livrent leur acuité, c'est là qu'elles sont observables à partir des corps, comme autant de réponses données par les enfants à la situation de rupture temporelle.

L'observation a été faite sans caméra puis avec une caméra, simple outil de travail de la sociologue³. L'opération consiste, brièvement dit, à traduire en catégories pertinentes pour notre problématique, du matériau gestuel, corporel, non verbal et verbal, hautement polysémique, comme l'est tout ma-

³ Les techniques audiovisuelles pratiquées par nous de longue date pour accompagner le travail de recherche ont donné lieu à plusieurs réalisations de films sociologiques et à des articles sur leur utilisation (Cf. la bibliographie).

tériau audiovisuel. La séquence observée, qui nous sert ici de référence est le passage de la salle de classe à la récréation du matin.

Quatre types de réponses et de gestion du temps fragmenté ont été, à la phase actuelle, retenus des premières analyses. Que voit-on ?

- une petite fille affalée dans des cartables sous les porte-manteaux, une poupée contre sa poitrine, elle suce son pouce et me sourit quand je la regarde avec la caméra,
- un petit garçon qui se jette à moitié déshabillé et en criant, vers le centre de la cour en tapant dans un ballon,
- un autre, assis sur des marches, dans les marges du périmètre de la cour, qui échange avec d'autres, des objets, cartes des crados, bateaux de guerre, matériel parascolaire, pseudoscolaire.
- une autre petite fille, debout, parle avec deux autres, elles aussi sur les marges ; elles ne traverseront jamais la cour par le centre mais circuleront en bavardant sans jouer, toute la durée de la récréation.

La première répond à la fragmentation permanente, menaçante pour elle, par un retour vers des objets connus, sécurisants et des pratiques qui vont dans le même sens, en tentant de faire de la continuité et de retrouver une unité ; la fonction sociale de la séquence est rejetée. L'enfant manque d'outils lui permettant de faire le passage. Ce type de réponse existe, manifesté de manières différentes mais traduisant toujours la difficulté du passage. Il sera mis en relation avec d'autres paramètres pour construire son contexte de signification.

Le deuxième a intégré la rupture, il joue avec les passages, il ne se perd pas en changeant de lieu et de temps, il peut sembler maîtriser le temps fragmenté en accomplissant ses fonctions explicites. L'observation de son comportement en classe ira dans le même sens.

Les deux autres témoignent de postures intermédiaires. La rupture est ressentie comme dérangeante, la communication et l'échange tiennent lieu de modérateur. Le bavardage tisse du présent, réduisant en quelque sorte l'imposition de la fonction de la séquence, par un détournement. C'est le propre des filles. Le propre des garçons dans cette même catégorie de réponses détournées est le commerce, celui de tous ces objets parascolaires qui ont eux aussi une fonction de liant et de réinjection de présent. Les filles s'y adonnent aussi, mais avec toujours davantage d'échanges verbaux⁴.

⁴ Toutes ces observations en milieu scolaire sont évidemment à croiser avec celles des pratiques familiales et des récits, phase actuelle du travail.

2.3. *Le devoir de rentabiliser le temps*

L'enfant doit "apprendre" et maîtriser une règle sociale : l'obligation du bon usage du temps. Cette caractéristique formelle suppose la fragmentation et le bornage auxquels s'ajoute une quasi-loi morale, celle de la rentabilité du temps. Le capital temps ne doit pas être investi n'importe comment. On peut déjà constater que l'école et la famille vont bien souvent de paire. La réussite ne dépend-elle pas du respect de cette règle révélatrice de notre conception quasi économique et marchande du temps ? Gagner du temps, ne pas le gaspiller, savoir le gérer (Haicault, 1984). L'étude des pratiques langagières actuellement en cours devrait permettre de faire surgir du poids des mots, le poids des choses. Elle suppose toutefois une collecte des données plus proche encore de la matière sociale brute que ne l'autorise l'interview. Des techniques et dispositifs d'enregistrement sont déjà expérimentés, ils renouvellent les instruments du métier de sociologue sur son terrain⁵.

Pour l'heure, ce sont les récits de pratiques et l'observation dénotée qui ont fourni les données de base. Pour rentabiliser le temps, l'enfant apprend à faire correspondre une activité à une durée. Le milieu familial lui fournit le plus souvent cette allocation de temps, de façon plus ou moins explicite et négociée. L'ordre des enchaînements lui aussi varie, comme le temps alloué pour chaque activité. Au total la durée globale de la séquence peut passer de 50 mn à près de deux heures. Mais c'est l'agencement, le planning qui retiennent ici notre attention.

De la mise en correspondance de tous ces plannings, reconstruits à partir des récits des enfants et des parents, on a dégagé des types d'organisation temporelle dont on propose ici deux types contrastés.

Une organisation dénommée taylorienne. Elle est fermée, régulière, resserrée dans le temps et ne laisse place ni au jeu, ni à la fantaisie, ni au désordre. Un enchaînement strict et rigide, peu de temps alloué pour chaque tâche, pas de place au jeu sauf s'il est intégré au schéma, pour mieux rythmer l'ensemble. Ainsi, la télé comblant un temps mort mais qui déjà le confisque ; celui qui précède le départ pour l'école "pendant que la voiture chauffe". L'enfant a déjà tout intériorisé, car on note peu d'injonctions verbales, encore moins d'aide matérielle ; il suit le même schéma chaque matin.

A l'inverse l'organisation dite artisanale est imprégnée de souplesse, moins rythmée sur l'horloge que sur des stimuli générés par le contexte, bruits de moteur, odeurs diverses. Sensoriels et dépendants, ces repères, peu transposables, constituent-ils des ressources dont l'enfant puisse disposer ? L'ordre flexible des enchaînements s'exprime dans le récit, notamment par de fréquents "parfois". Du temps "gaspillé" au petit déjeuner, n'est pas rever-

⁵ Un réseau national a été créé depuis 1987 pour favoriser une réflexion collective entre praticiens audiovisuels sociologues. Dans ces ateliers annuels les capacités heuristiques des données audiovisuelles et de leurs traitements, renouvellent, au-delà du métier de sociologue, la conception même de la sociologie et de sa dimension culturelle sociétale.

sé dans le travail scolaire, au demeurant peu présent. Dans ce temps plus mou, plus confortable, plus informel aussi parce que moins prérequis, le jeu prend place, de même que l'environnement, le dehors, les plantes, les animaux, le corps avec ses rythmes, ses besoins.

Ces deux types de rentabilisation du temps, inscrits concrètement dans l'organisation de la séquence temporelle de préparation pour l'école, s'articulent à d'autres paramètres. Dans l'école, à ceux déjà présentés concernant les différentes composantes des temps sociaux, mais encore à ceux qui doivent permettre de saisir des transferts d'acquisitions d'un milieu dans un autre, et bien sûr à ceux qui évaluent la réussite scolaire.

En revanche ce qui se passe dans la famille, mérite d'être quelque peu présenté du moins dans la phase de construction qui vise à rendre plus intelligible cette socialisation primaire si peu accessible et de plus, à la frontière de plusieurs disciplines.

3. Les modes familiaux de socialisation sous l'éclairage des pratiques temporelles

L'apprentissage des temps sociaux comme forme à triple composantes et l'analyse des pratiques qui s'y trouvent intégrées, paraît un bon analyseur de ce qu'on nomme mode familial de socialisation.

La production concrète d'individus sociaux, comme part de la production domestique s'effectue, on l'a dit, selon des procédés de socialisation qui diffèrent selon les milieux familiaux de sorte qu'il est théoriquement possible de les regrouper en un nombre limité de configurations multidimensionnelles. Mais comment les construire ? En partant du constat que la famille est un lieu d'échanges, échanges notamment de savoirs, de règles, de valeurs et du fait qu'elle est toujours dans une dynamique, celle de sa propre trajectoire et celle de la dynamique sociale générale avec laquelle elle est plus ou moins en phase, on est amené à concevoir la socialisation familiale, à la fois comme un système de communication et comme un processus.

3.1. *Socialiser c'est communiquer*

Les pratiques des enfants face aux différentes composantes sociales du temps ont montré que l'enfant est agissant, tout autant qu'il est agi. Il répond et interprète les situations d'apprentissage, au sens très large, dans lesquelles il est quasiment sans cesse plongé. De sorte que, au vu des résultats des premières analyses, il semble plus pertinent de faire l'hypothèse théorique d'un système qui s'auto-transforme et s'auto-produit et reproduit, plutôt que de concevoir la socialisation familiale comme un ensemble de déterminations extérieures auxquelles l'enfant ne pourrait que se soumettre. C'est en cela

que le mode familial de socialisation s'apparente à un schéma de communication, mais au sens large (Bateson et al., 1981 ; Sfez, 1988).

Au-delà de l'information, c'est-à-dire du message exprimé notamment à travers les valeurs familiales, et de son support, représenté par les différents moyens matériels utilisés,⁶ on doit prendre en compte la relation émetteur-récepteur et son contexte⁶.

Cette relation est plus ou moins proche d'un rapport social de niveau structurel régissant les relations parents-enfants. Il s'exprime socialement à travers le droit et le traitement social des faits divers mettant en scène les relations familiales. Il s'exprime encore comme forme schématique, dans les règles de la pédagogie noire (Miller, 1984, 1987).

Comme on peut le supposer ce modèle doit laisser une place importante à la transmission, au poids des héritages familiaux, et les intégrer aux différentes figures de domestication familiale dégagées. On en proposera ici les deux pôles extrêmes pour la clarté de ce bref exposé. A un mode familial de socialisation homogène, fermé, stable, s'oppose un mode familial de socialisation ouvert faisant place à l'hétérogène et s'adaptant par là à la nouveauté et à l'histoire sociale qu'il accompagne, voire entraîne. Entre ces deux pôles, des configurations plus concrètes, plus complexes et contradictoires, à décrire puis interpréter.

Le premier modèle est dit homogène en ce sens qu'il tend à se fermer sur lui-même et à écarter tout événement dérangeant son identité ou l'obligeant à se transformer. Il respecte la bicatégorisation de sexe et de générations, dans ses valeurs comme dans ses pratiques ce qui l'amène à fonctionner sur la routine, la loi des habitudes (le rituel temporel des levers, des couchers, des repas, sont d'excellents indicateurs). Un code rigide règle les échanges, précaires et réduits à des injonctions, des consignes ou de la critique. Les activités extrascolaires sont peu nombreuses ; l'enfant n'a pas forcément un emploi du temps bien rempli, mais il doit rentabiliser son temps sans qu'on lui donne pour autant les moyens de le faire. Il ne reçoit pas de camarade chez lui et ne va pas chez les autres. On retrouve dans ce modèle, l'organisation taylorienne rencontrée plus haut. L'intérieur domestique parle à travers son ordre, le rangement et l'immobilité reconduite des objets ; les machines domestiques enfin, sont fonctionnelles et à usages bien planifiés, peu de présence de l'écrit, du ludique. Faut-il ajouter que l'enfant est semble-t-il en difficulté scolaire, mais l'étude en cours nous incite ici à la réserve.

Le modèle dit hétérogène est plus flexible et ouvert sur l'extérieur. La nouveauté n'est pas écartée, elle est soit intégrée jusqu'à modifier l'ensemble, soit simplement assimilée. Nouveaux horaires, nouvelles naissances,

⁶ Les objets domestiques, mobilier, machines, etc., pièces de la culture technique domestique, ont leur importance dans la transmission et les échanges éducatifs. Ils s'agencent et se disposent selon une grammaire dont il faut étudier les codes ; cette grammaire des objets s'analyse à partir de données visuelles et audio-visuelles essentiellement.

changements de logement, ou encore, transformations plus sociétales des valeurs et des pratiques notamment dans le partage du travail entre les parents. Le père s'y montre plus pédagogue, il transmet. La mère, moins couveuse ou interdictive, lâche prise. Les emplois du temps bien pleins, riches en activités parascolaires, font quelque peu éclater le privé chez soi, en témoignent de fréquentes organisations entre voisins pour assouplir la dureté des horaires et augmenter la rentabilité de la gestion des espace-temps. Les repas sont des temps d'échanges renversant le rapport d'autorité d'un parent ou des deux. L'organisation de la séquence du matin n'est jamais taylorienne ; proposée au contraire comme une phase de préparation, le travail scolaire s'y engouffre, dans les temps creux, ceux du départ, ceux du trajet en voiture par exemple.

3.2. *La socialisation familiale comme processus*

Le temps intervient de trois manières, repérables dans le schéma de communication intra familiale, en cours d'élaboration, brièvement présenté.

La transmission intergénérationnelle affecte la socialisation familiale. On hérite nos parents de pratiques temporelles qui nous façonnent et peuvent être réutilisées plus ou moins consciemment. Tous les entretiens révèlent cette part d'héritage du quotidien. Elle peut être conçue comme des blocs de pratiques, des segments de savoirs, incorporés, telles des ressources, accessibles, rapidement utilisables et qui tendent à s'imposer : les fameux *habitus*.

Par quels biais méthodologiques déceler ces mystérieuses transmissions, au principe même de la continuité sociale d'un bloc générationnel à l'autre ? Les récits proposant un retour sur la mémoire nécessitent, on s'en doute, la mise en forme de catégories d'analyses pluridisciplinaires, actuellement expérimentées.

Cependant tout n'est pas contenu dans les conditions initiales. Les familles ont leur propre histoire, elles se transforment. *Le temps biographique* de chaque conjoint est un temps social lui aussi, exposé aux événements d'ordre professionnel, matrimonial et résidentiel. Les enfants d'une même famille ne sont-ils pas élevés de manières différentes ? Que se passe-t-il alors, quand les couples se défont et se recomposent, quand les parentabilités se croisent ? On ne peut plus aujourd'hui étudier les familles comme si elles étaient statiques ou simplement définies par une unité résidentielle. Comment s'effectuent ces héritages temporels dans de telles mouvances, imprégnées sans doute de régularités ?

Enfin la galaxie familiale, à la fois en autorégulation interne et dynamique, est de plus, en quelque sorte, sur l'orbite de l'Histoire Sociale. Certaines familles s'y articulent mieux que d'autres. Elles semblent intégrer, traiter, mettre en oeuvre les innovations sociales de toute nature, révélant par là, leur articulation à un *temps social historique*, lui encore en passe d'être transmis de multiples manières.

Ces dimensions temporelles des modes familiaux de socialisation compliquent quelque peu l'analyse. Pourtant ne peut-on réduire la complexité, en tentant de se placer à un autre niveau d'approche, par l'intégration, par exemple, au schéma d'expérimentation et d'observation, des trois dimensions temporelles des modes familiaux de socialisation, c'est-à-dire au sein même d'une typologie familiale ainsi recomposée ?

On l'aura peut-être laissé entrevoir, la problématique des temps sociaux a un intérêt d'ordre épistémologique. Elle pousse notamment à reconsidérer des contenus conceptuels, temps sociaux, valeurs, familles, etc., à déplacer les cloisons entre champs disciplinaires. Elle conduit à n'en pas douter, comme l'atteste l'expérience de recherche ici évoquée, à renouveler les méthodes, pour une saisie multidimensionnelle de la matière sociale et pour son traitement.

BIBLIOGRAPHIE

- Analyse des modes de socialisation, Actes de la table ronde de Lyon, Février 1988, G.R.S.-C.N.R.S., Lyon 2.
- APRE (1985-1988), Nos 1 à 7, Atelier Production-Reproduction, IRESCO-CNRS, Paris.
- BATESON Gregory et al. (1981), *La nouvelle communication*, Seuil, Paris.
- BERTHELOT J. M. (1985), "La socialisation", *Sociétés*, No 3.
- HAICAULT M. (1979), "Sexes, salaire, famille", *Sociétés*, No spécial, *La famille en question*, Toulouse II, 31-68.
- HAICAULT M. (1984), "La gestion ordinaire de la vie en deux", *Sociologie du Travail*, No 3, 268-277.
- HAICAULT M. (1986), "Histoires familiales et modèles d'installation, des familles de femmes OS-Renault", Ministère de la Recherche et de la Technologie, 5-54, LEST-CNRS.
- HAICAULT M. (1989), "Enfants et temps quotidiens, apprentissage et transmission", *Temporalistes*, No 10, 5-10.
- HALL E. T. (1984), *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*, Seuil, Paris.
- LEDRUT R. (1984), *La forme et le sens dans la société*, Editions Librairie des Méridiens.
- MILLER A. (1984), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Aubier, Paris.
- MILLER A. (1987), *L'enfant sous terre*, PUF, Paris.
- Réseau national, *Pratiques audiovisuelles en Sciences de la Société*, Actes des rencontres : "Pratiques audiovisuelles en Sociologie", Nantes, 1987 ; "La parole dans le film", Aix-en-Provence, 1988 ; "La caméra sur le terrain", Vaucresson, 1989.
- SFEZ Lucien (1988), *Critique de la communication*, Seuil, Paris.