

En contact avec les racines

Représentations du passage à l'âge adulte et mandats intergénérationnels familiaux

Les mandats intergénérationnels réélaborés par les enfants acteurs

Dans les sciences sociales, les rapports et la transmission entre les générations s'inscrivent traditionnellement dans le concept de socialisation. Toutefois, il nous semble que ce concept présente deux aspects problématiques. Le premier fait référence au caractère unidirectionnel du flux de communication qui attribue aux adultes le rôle d'agents de socialisation, tandis qu'il attribue aux enfants un rôle essentiellement passif. À la lumière des élaborations de la récente sociologie de l'enfance, comme nous le verrons en détail par la suite, les mandats intergénérationnels sont transmis par les adultes aux enfants et inversement. Ce chassé-croisé tend à la complexité car les enfants, considérés comme des acteurs sociaux à part entière, élaborent et transforment ces mandats. Le second élément problématique repéré dans le concept de socialisation réside

dans la limite imposée par l'utilisation d'une psychologie de type behavioriste. Cette dernière se réfère seulement aux aspects explicites et visibles des interactions, excluant ainsi tout ce qui est inhérent à la sphère émotionnelle et qui n'est pas transmis intentionnellement. Au contraire, les parents fondent la relation avec leurs enfants sur leurs propres espoirs, leurs attentes, leur représentation de l'enfant idéal, les questions laissées en suspens (consciemment ou inconsciemment) sur leur parcours de vie personnel.

Nous emploierons les termes de mandats intergénérationnels familiaux (sur lesquels se concentre notre attention) dans l'optique, indiquée par Blumer (1969), de l'utilisation de concepts sensibilisateurs dans la recherche qualitative.

Les grands-parents se retrouvent à devoir transmettre, volontairement ou non, aux parents, qui à leur tour transmettent aux enfants, une sorte de devoir à poursuivre, comme quand on passe le témoin dans une course de relais: la compétition est affaire d'équipe où chacun trouve sa place en s'ajustant à celui qui précède et à

celui qui suit. L'athlète qui démarre peut maintenir l'avantage transmis par celui qui le précède, récupérer le retard ou perdre l'avance. La métaphore s'arrête là car, dans ce type de compétition, les digressions créatives par rapport au parcours ou les interprétations originales ne sont pas prévues (même si dans la course chacun a son style) qui, au contraire, sont possibles dans la vie. Du message explicite tel que "ma mère a tellement souffert de faire la femme au foyer qu'elle m'a toujours recommandé de gagner mon indépendance", à d'autres messages dont les acteurs ne sont pas conscients (la question du manque de conscience des acteurs avait déjà été mise en lumière par Weber 1922), nous disposons d'une vaste gamme de possibilités de transmission, même avec le saut d'une génération, auxquelles les enfants et les adolescents peuvent répondre selon différentes modalités. Dans cet article je tenterai de jeter un premier regard, sûrement non exhaustif, sur le riche matériel recueilli au cours des recherches menées à terme récemment et dont je parlerai.

La transmission des savoirs (du savoir et du savoir-faire, des connaissances et des compétences) de la génération des adultes à celle des enfants et des adolescents est un thème largement traité par la littérature des différentes sciences sociales. En particulier, la pédagogie l'a traditionnellement abordé dans la perspective selon laquelle les vieilles générations "éduquent", conduisent à l'extérieur, forment les esprits et les comportements des nouvelles générations. L'Émile de Rousseau ([1762] 2004) et la soi-disant pédagogie activiste apparue sous l'impulsion des élaborations de John Dewey (1897) en constituent quelques exemples édifiants, tandis qu'il y en a d'autres où apparaît une conception passive du rôle joué par les adolescents dans le processus d'apprentissage: tout dépend d'une méthode d'enseignement efficace (il suffit de penser à la pédagogie de Johann Friedrich Herbart, considéré comme un des piliers de la soi-disant méthode traditionnelle, où l'éducateur a l'objectif de former le caractère de l'élève en utilisant la psychologie comme moyen, [1806] 1997). Au cours de cette dernière décennie un certain courant du constructivisme social a parlé de co-construction des processus d'apprentissage-enseignement (dans la littérature italienne voir, par exemple, Pontecorvo 1999), tandis que déjà selon la maïeutique socratique, le disciple devait être aidé par le maître à faire sortir la vérité qu'il avait en lui, comme le fait la sage-femme avec la femme qui accouche (cité dans le *Théétète* de Platon 1943).

Si nous nous recentrons sur les expériences primaires, autrement dit celles qui concernent le cercle familial, force est de reconnaître que la psychologie, et en particulier la psychanalyse, a apporté à ces thématiques une contribution vraiment significative, par exemple en termes d'analyse de la façon dont ces expériences originaires tendent compulsivement à se reproduire dans les modèles relationnels développés à l'âge adulte.

La perspective adoptée dans cet article nous éclaire sur les limites aussi bien de l'approche pédagogique traditionnelle (que nous simplifions pour des raisons évidentes) que celle de type

psychologique classique (et je fais référence principalement aux conceptions de la psychanalyse freudienne): prendre en considération le flux essentiellement dans la direction qui va de l'adulte à l'enfant (par exemple, dans le cas de «l'homme aux loups», une sœur aînée aurait stimulé durant l'enfance celui qui deviendrait un patient de Freud 1914). Le débat sur le rôle joué par les enfants dans ces processus s'est manifesté également au sein de la psychanalyse classique (une de ses perspectives prend en considération, par exemple, la séduction opérée par les enfants et les adolescents sur les adultes). Toutefois, dans le *main stream* de la psychologie, on arrive à conceptualiser une vision déterministe pour laquelle les comportements (voir les théories comportementalistes qui expliquent en termes de renforcement qui élicite un comportement) ou les modalités relationnelles (selon d'autres approches) sont apprises fondamentalement dans le contexte familial et reproduites par les enfants et les adolescents. La vision jungienne, par exemple, s'éloigne de ce modèle déterministe de la vie de l'individu. Selon sa conception téléologique (étym. «qui regarde loin»), l'individu, bien que devant régler ses comptes avec son passé qu'il a vécu essentiellement au sein de sa famille (mais n'en étant pas le résultat de façon déterministe), se projette vers son futur. Il déploie son processus d'individuation (Jung 1921), développe ses potentialités, un peu comme le héros des mythes classiques qui passe à travers la descente aux enfers – le parcours initiatique – pour pouvoir devenir roi, ou bien se réaliser pleinement.

D'un point de vue sociologique, l'étude de la famille a été focalisée sur les déterminants sociaux propres à étudier les mécanismes de la reproduction sociale (pour l'Italie voir entre autres Saraceno 2007, Barbagli 1997, Barbagli 2003). En particulier, l'étude des relations entre générations a été traditionnellement abordée en analysant les systèmes de formation des agrégations familiales, et donc dans l'optique d'études sur l'histoire de la famille et de démographie historique en référence aux structures familiales

et aux rôles adultes. L'analyse a focalisé l'attention sur la façon dont les rôles adultes d'hommes et de femmes étaient structurés en fonction de la possession ou non des moyens de production, montrant que, par exemple, dans le cas de la transmission successorale des moyens de production, la patrilinéarité tend à prédominer (Sweetser 1966).

Les rapports entre générations ont été étudiés également en termes de mobilité sociale (en Italie les recherches de Cobalti & Schizzerotto 1994 en sont les représentantes): l'attention se concentre sur l'influence de l'origine sociale des parents sur le destin professionnel des enfants. Les recherches de Goldthorpe (2007) effectuées dans les pays développés montrent que plus le niveau d'instruction d'un individu est élevé moins la classe sociale d'origine a d'influence sur la classe de destination.

Les théories fonctionnalistes classiques de Parsons parlent de socialisation en termes de processus à travers lesquels les enfants et les adolescents, par le biais de leur famille, intériorisent les règles et les valeurs sociales (Parsons & Bales 1955). Ce qui compte c'est la structure sociale; c'est pourquoi les nouvelles générations sont socialisées par l'ordre social. Le processus d'introjction des règles à travers la formation du surmoi, concept élaboré par Freud (1923), correspond dans le modèle de Parsons à l'intériorisation des règles et des valeurs sociales à travers la famille.

Une perspective différente, qui concentre son attention sur le point de jonction où la structure se mêle à l'action de l'individu, est représentée par les élaborations de Georg Simmel (1908), qui depuis quelques décennies jouissent d'un regain d'intérêt. Un tel mélange se réalise dans l'interaction. Dans cette vision il s'agit de dépasser une conception qui reporte l'attention unilatéralement sur l'acteur ou sur la structure. L'interaction (*Wechselwirkung*) s'entend en termes de réciprocité des influences (*Gegenseitigkeit der Einwirkungen*), de "partage de conditions" pour lesquelles l'être humain produit des effets sur les autres et est influencé par eux (Simmel

[1911] 1999, p. 103). Ce qui vaut en général pour les interactions entre les êtres humains vaut également pour les enfants qui, en tant qu'acteurs, influencent les processus d'éducation. Les enfants et les adolescents s'approprient de façon dynamique ce que les parents leur transmettent, le modifient ou le bouleversent pour construire leur parcours personnel. Simmel dirait que les énergies, devenue autonomes, "jouent dorénavant dans une certaine mesure librement en elles-mêmes, par amour de soi, créant ou se saisissant d'une matière qui désormais leur sert seulement pour leur activité et leur réalisation" (Simmel [1911] 1999 p. 104).

Un déplacement ultérieur de l'attention du côté de l'acteur est représenté par les contributions de l'interactionnisme. Selon George Herbert Mead (1934), c'est à travers la communication – dont fait également partie la communication intérieure qui se fonde sur des symboles construits dans l'interaction – que nous devenons des êtres sociaux. Un tel processus revêt une forme pour ainsi dire dialectique de l'individuel au social et vice versa. Dans le Soi diverses composantes peuvent être identifiées: le Moi et le Je. Le Moi représente l'aspect social, celui où les comportements des autres sont intériorisés. C'est comme si nous disions que les enfants et les adolescents intériorisent dans le Moi ce qui leur est transmis par les générations des adultes et en particulier par les parents. Au contraire, le Je représente l'élément subjectif, celui où les aspects individuels prédominent et constitue le côté de la liberté. Si l'on adopte et que l'on étend l'optique empruntée

à Mead, nous pourrions dire que les enfants et les adolescents sont porteurs d'instances individuelles qui intercommuniquent de façon dialectique avec les instances sociales.

Si l'on adopte une perspective de type interactionniste (Migliore, 2007a), il est possible de prendre en considération le rôle que les acteurs – petits garçons et filles, adolescents et adolescentes – jouent dans l'élaboration des trajectoires proposées par les générations qui les précèdent, et en particulier par leurs parents.

Les récentes recherches et les développements théoriques de la sociologie de l'enfance et de l'adolescence donnent une impulsion au développement de ce filon d'étude dans une perspective innovante.

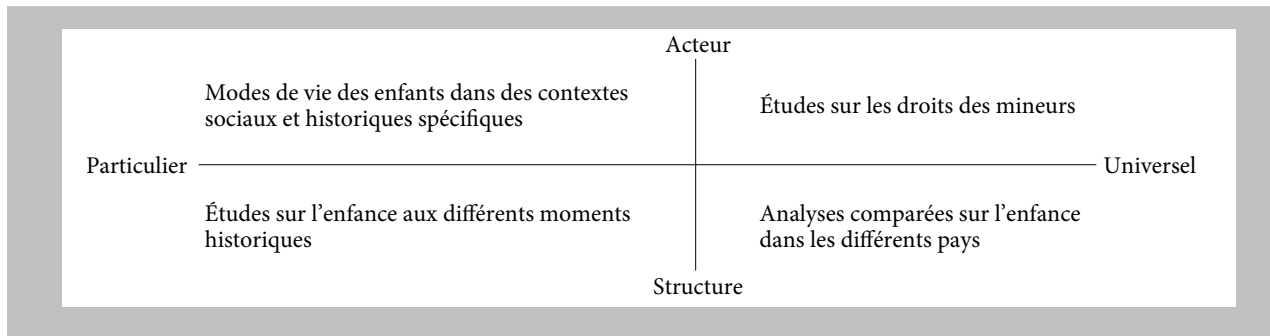
Nous pouvons donc dire qu'aussi bien les approches pédagogiques et psychologiques que les approches sociologiques traditionnelles ont accordé, dans la plupart des conceptualisations, peu d'importance au rôle joué par les enfants et par les adolescents en tant qu'acteurs à part entière des processus sociaux qui les concernent et, plus précisément, au rôle qu'ils jouent dans la transmission des mandats intergénérationnels. Ce sont les développements des théories de l'acteur qui apporteront une nouvelle vigueur à ces thématiques.

L'optique interactionniste et phénoménologique qui est ici adoptée pour traiter le thème des mandats intergénérationnels évolue donc d'une façon qui, bien que partant des perspectives classiques, repose sur les élaborations de William Corsaro (2005). Il s'agit de la conception selon laquelle les cultures des enfants sont à la fois le résultat

et l'élément constitutif des cultures des adultes – la culture familiale en premier lieu – qui les entourent. D'un côté la socialisation représente un processus d'"appropriation, réinvention, reproduction" (Corsaro 2005, p. 18), de l'autre les enfants sont impliqués activement dans le processus de "production culturelle" et de "changement" (idem, p. 19). Pour mettre en lumière, justement, ces deux aspects de ce processus, l'auteur invente l'expression "reproduction interprétative". Ce concept de reproduction interprétative, a été élaboré par Corsaro dans le cadre des recherches sur les cultures des pairs, essentiellement avec des enfants de l'école maternelle. Cela est repris ici et appliqué aux mandats intergénérationnels qui de façon implicite ou explicite passent des parents aux enfants. L'idée est donc que les enfants et les adolescents accueillent certes les mandats intergénérationnels que leur transmettent leurs parents, mais ils les interprètent de façon très créative.

Les sociologues de l'enfance James, Jenks & Prout (1998) identifient quatre zones pour définir les différentes approches de la discipline dont ils s'occupent. Voici ci-dessous la représentation graphique en partie modifiée.

Ainsi, des études comme celles sur l'enfant tribal (James, Jenks & Prout 1998), sur les cultures des pairs (Corsaro 2005), sur le point de vue des enfants sur l'éducation (Montandon 1997), sur leur façon d'expérimenter l'apprentissage scolaire (Migliore 2006), sur les rituels des fêtes d'anniversaire (Sirota 1997) occuperaient la zone du graphique qui attribue de l'importance à l'acteur dans une perspective particulariste. La zone qui accorde



de l'importance à l'acteur mais dans une perspective universelle est occupée par les études sur les droits des mineurs (voir entre autres les travaux italiens de Belotti *et al.* 2006, Maggioni & Baraldi 1997). En revanche, la perspective où prévaut l'attention sur la structure dans l'optique du particulier considère les études sur l'enfance aux différents moments historiques (voir pour tous l'étude du pionnier en la matière, Ariès 1973). Enfin, une perspective dans laquelle le *focus* sur la structure revêt un caractère universitaire y est représentée: c'est le cas par exemple des recherches menées dans une optique comparée par Qvortroup (2001) qui a analysé les conditions de l'enfance dans les différents pays européens.

Le cadre dans lequel évoluent les recherches utilisées ici se situe dans la zone du graphique où se rejoignent le particulier et l'acteur, autrement dit, elles se basent sur du matériel recueilli au cours des entretiens avec les enfants, considérés comme les acteurs de leurs trajectoires de vie, à l'intérieur de réalités locales bien circonscrites (la ville de Turin). Les thématiques abordées ont été traditionnellement étudiées par la sociologie de l'éducation. Dans une conception classique elles étaient envisagées dans une optique du *métier d'élève*, c'est-à-dire des enfants et des adolescents à l'intérieur de salles de classe. L'intention des recherches est, au contraire, de contribuer à dépasser les barrières traditionnelles entre le *métier d'élève*, et le *métier d'enfant* (Sirota 1993). Autrement dit, il est possible d'analyser les récits que les enfants font de leurs parcours scolaires, en les considérant comme des enfants à part entière, ou bien des enfants et des adolescents qui parlent non seulement de leur façon d'étudier et de leurs rapports avec leurs copains d'école et de leurs enseignants (Migliore, 2007b), mais également de ce qu'ils aiment faire, de leurs premières expériences amoureuses, de la façon dont ils se voient par rapport aux autres membres de leur famille et, surtout de ce qu'ils font des mandats intergénérationnels implicites et explicites dont ils se sentent investis.

Pour citer Sirota nous avons ouvert "les boîtes noires de la classe et de l'établissement, [et nous nous sommes intéressés] à la subjectivité des acteurs de l'institution scolaire, conceptualisée en termes d'expérience" (Sirota 2006 p.29). Ici le défi à relever était d'aborder le thème des parcours scolaires entrepris ou qui sont en cours d'élaboration¹ à la lumière de la continuité ou de la rupture avec les mandats intergénérationnels familiaux. L'analyse de ces mandats a été effectuée en écoutant en priorité l'avis des filles et des garçons interrogés, qui constitue le point de vue privilégié à travers lequel nous les avons observés. Toutefois, nous avons eu la possibilité de croiser cette perspective avec celle des parents qui ont été écoutés dans les deux recherches dont est extrait le matériel. De toute façon, nous avons décidé de rapporter dans cet article essentiellement les propos des enfants, pour appuyer un nouvel angle de vue qui vient compléter celui traditionnel, à travers lequel étudier la famille. A ce propos, la lecture de l'analyse des mandats intergénérationnels, dans ce cas toute au féminin, effectuée en Calabre au cœur de l'Italie méridionale en 1991 par Renate Siebert s'est avérée stimulante pour ces recherches. Dans cette étude, les grands-mères, les mères et les petites-filles ont été interrogées avec l'intention de saisir le fil conducteur tout comme les bouleversements qui transforment et innovent radicalement les mandats intergénérationnels précédents (Siebert 1991).

Ce que disent les adolescents

En interrogeant ça et là

Dans ce travail nous ne sommes pas encore en mesure de proposer une analyse systématique des mécanismes en jeu ni de construire une typologie systématique des formes prises par les informations qui viennent d'être recueillies. Mais il est possible de focaliser l'attention sur quelques concepts fondamentaux, en mettant en évidence quelques formes d'élaboration des mandats intergénérationnels au sein

de la famille. De telles élaborations *in fieri* ont été construites grâce à une pluralité de recherches menées durant ces années, à commencer par celle de 2005 sur les enfants fréquentant la dernière classe de l'école primaire (10 ans) dans deux quartiers très différents d'un point de vue social pour comprendre les modalités selon lesquelles ils expérimentent l'apprentissage scolaire. Les recherches qualitatives, à partir desquelles ont été utilisés plusieurs fragments, ont servi (et reposent à leur tour sur) une recherche quantitative parallèle avec la distribution de 1886 questionnaires à un tiers de la population scolaire de la dernière année du collège (13-14 ans) représentative des différentes zones de la ville. Elles se concentrent sur l'expérience scolaire et sur l'orientation pour le choix de l'école supérieure.

Le matériel utilisé pour l'élaboration de cet article sur l'analyse des mandats intergénérationnels familiaux émane des recherches suivantes effectuées à Turin :

1. Une recherche (qui fait partie d'une enquête plus vaste portant sur un échantillon de 1137 familles pour la partie quantitative, et de 60 familles pour celle qualitative) arrivée à son terme en mars 2008 durant laquelle 20 familles dont les enfants (32) fréquentent le lycée ont été interrogées (14-19 ans): la définition des parcours scolaires des adolescents a été donnée d'un côté par les parents en couple avec un interviewer et de l'autre par les enfants (séparément et un par un dans le cas de frères et soeurs) avec un sondeur différent.

2. Une recherche panel de type qualitatif dans laquelle les enfants (13-14 ans), ayant participé en 2005 à la recherche finalisée sur la compréhension de leur expérience de l'apprentissage scolaire, ont été interrogés à nouveau à la fin du collège (année scolaire 2007/08). Cette fois encore, leurs parents ont eux aussi été sollicités (mais non plus les enseignants) et de plus à leur domicile afin d'analyser leur choix du parcours scolaire.

Voici quelques récits de garçons et de filles, avec une attention particulière pour la manière avec laquelle ils se sont appropriés, ils ont refusé et/ou

modifié les mandats intergénérationnels de leurs proches, et pour la façon dont chacun d'entre eux y fait face.

Plusieurs histoires seront racontées dans lesquelles les éléments structurels comme l'origine sociale et le genre se mélangent avec le rôle joué par les adolescents en tant qu'acteurs sociaux. Le noyau central sur lequel nous nous attarderons pour chaque histoire est celui de la relation – dans ce cas essentiellement avec les parents – qui comme le dit Simmel (1908) constitue la jonction entre l'acteur et la structure.

Dans les milieux favorisés

Les histoires des familles d'Andrea, Matteo, Gianni et Alessandro, qui appartiennent toutes à l'élite, sont différentes, mais comme nous le verrons dans leurs récits, ce sont surtout leurs modalités d'interpréter les mandats intergénérationnels familiaux qui sont différentes. Il y a celui qui hésite entre les mandats paternel et maternel, celui qui continue la passion du grand-père paternel avec un saut de génération, celui qui met en première place la recherche de la réussite professionnelle pour ne pas subir à nouveau un moment de crise financière comme cela est arrivé à sa famille, celui qui se place sur la ligne de continuité d'un mandat paternel implicite sans en avoir conscience.

Andrea (recherche panel 2008, dernière année du collège, 13 ans) est le fils unique d'un couple appartenant à une famille aisée de Turin. Sa mère se consacre entièrement à lui et elle a organisé sa journée en fonction de son emploi du temps (elle l'accompagne et va le prendre à l'école) et sportifs (une activité par jour). En ma présence elle caresse plusieurs fois le front de son fils pour lui tirer en arrière la frange et il la laisse faire. Elle est issue d'une famille de commerçants. Elle n'a pas continué ses études universitaires et elle pense que son fils obtiendra une maîtrise en Sciences de la forêt après le lycée scientifique. Son père a lui aussi fait le lycée scientifique et puis s'est diplômé en Économie et Commerce, prenant ensuite les rênes de l'entre-

prise familiale dont son frère et sa sœur n'ont pas voulu s'occuper.

Andrea raconte:

J'aimerais beaucoup devenir garde forestier, dans les parcs nationaux, ou sinon continuer le travail de mon père [...] qui vend des céramiques [...] L'entreprise familiale appartenait au père de mon grand-père qui l'a laissée à mon père. Ça m'embêterait de la laisser là, de ne pas la reprendre, de la vendre à quelqu'un. [...]. Quand je pense que mon grand-père a investi de l'argent pour créer cette entreprise, et la laisser comme ça... Ce serait dommage. [...] Et puis j'aimerais beaucoup être moniteur de snowboard.

Dans son discours, il utilise plusieurs fois la phrase "je voudrais continuer l'activité de mon père", et surtout la charge émotive avec laquelle il la prononce me touche, comme si le fait de prendre une autre route était un sacrilège par rapport aux sacrifices de son grand-père et de son père. Andrea semble hésiter entre le mandat maternel qui lui dicte de faire ce qui l'intéresse (l'amour pour la nature, pour le snowboard) et celui paternel qui l'incite à continuer ce qui a été construit laborieusement par ses ancêtres pour ne pas commettre le sacrilège de réduire à néant leurs efforts. Sur le plan affectif, il se sent très proche de sa mère et il a construit avec elle une relation très intense (dont elle essaie aussi de se détacher pour «ne pas lui faire de mal» et pour cela elle se fait aider par un psychologue).

Matteo (recherche panel 2008, 13 ans) me raconte que son grand-père paternel a créé une entreprise avec un associé (le nom est célèbre au niveau international) à qui il a ensuite vendu sa part, pour cette raison son père pourrait même ne plus travailler. Sa mère est issue d'une riche famille juive d'industriels lombards de la chimie. Les modalités relationnelles de Matteo sont plus féminines: c'est un enfant (plus qu'un adolescent, c'est également vrai concernant son aspect physique) très sensible souvent pris en dérision par ses copains, qui a la larme facile. Son histoire d'une plante qu'il avait fait pousser avec amour, qu'il avait ensuite apportée à l'école et qui est

arrachée et jetée est émouvante. Son père le qualifie de fils à maman même si sa mère rétorque qu'il n'a aucun problème à dormir chez ses amis. Sa sœur, qui fréquente la dernière année de l'école primaire, a au contraire une façon extravertie d'entrer en relation. Matteo cesse d'être timide et de bien se tenir dès qu'il me parle de ses inventions (il a même cimenté le jardin pour construire je ne sais pas bien quoi). Tout son corps participe au récit et il lève les bras, se lève d'un bond pour me montrer un missile qu'il a construit et qu'il garde dans son armoire; il devient rouge d'enthousiasme. Il est évident que la passion du grand-père paternel, l'*homo faber* de la famille, le technicien qui aime inventer, a "contaminé" le petit-fils, à travers un père qui (comme nous le verrons plus loin dans l'entretien avec les parents), au contraire, aurait voulu être militaire de carrière, et qui a un peu forcé sa nature en devenant ingénieur mécanique, ne se sentant jamais à la hauteur de son père. Je constate que dans les grandes lignes, son parcours personnel présente une continuité de type patrilinéaire qui saute une génération: la passion du grand-père pour construire et inventer se transmet à son petit-fils à travers le père qui semble avoir plus joué le rôle de fil conducteur que de protagoniste et qui a ainsi surtout bénéficié (en plus d'être fils unique) des privilèges économiques, fruit de l'esprit inventif de son père. La relation que Matteo a construite avec sa mère est faite de tendresse et d'affection, tandis que celle avec son père semble plus reposer sur les moments de détente et de loisirs partagés (comme aller dans un chalet perdu dans la montagne avec un ami de son père et son fils pour allumer le poêle et couper du bois).

La mère de Gianni (recherche 2008 lycée, 18 ans) est enseignante à l'école primaire et le père est ingénieur. Gianni dit de lui: "mon père fait partie de la bonne société de Turin"; il dit également de ses grands-parents "ils n'avaient pas de problèmes d'argent". Son grand-père paternel était lui aussi ingénieur, tandis que celui de sa mère, ayant survécu comme sa femme aux persécutions raciales contre les

Juifs, était diplômé en Économie et Commerce de la Bocconi, considérée comme l'université par excellence où se forment les cadres dirigeants de l'économie italienne. Gianni, qui fréquente la quatrième année du lycée linguistique, aimerait bien lui aussi faire Économie et Commerce à la Bocconi. Mon grand-père "est mon idole et mon objectif. J'ai écouté ses récits". En 2001 le père de Gianni a subi une débâcle financière et depuis 2007 sa situation semble s'améliorer.

Nous nous sommes aperçus [ma soeur et moi] que nous ne pouvions plus avoir le même style de vie qu'avant... [...] Pour m'acheter quelque chose je me sentais assez coupable [...] Ce cafard ou ce sens de culpabilité quand je demande de l'argent à mes parents [...] J'aime être bien habillé et donc...

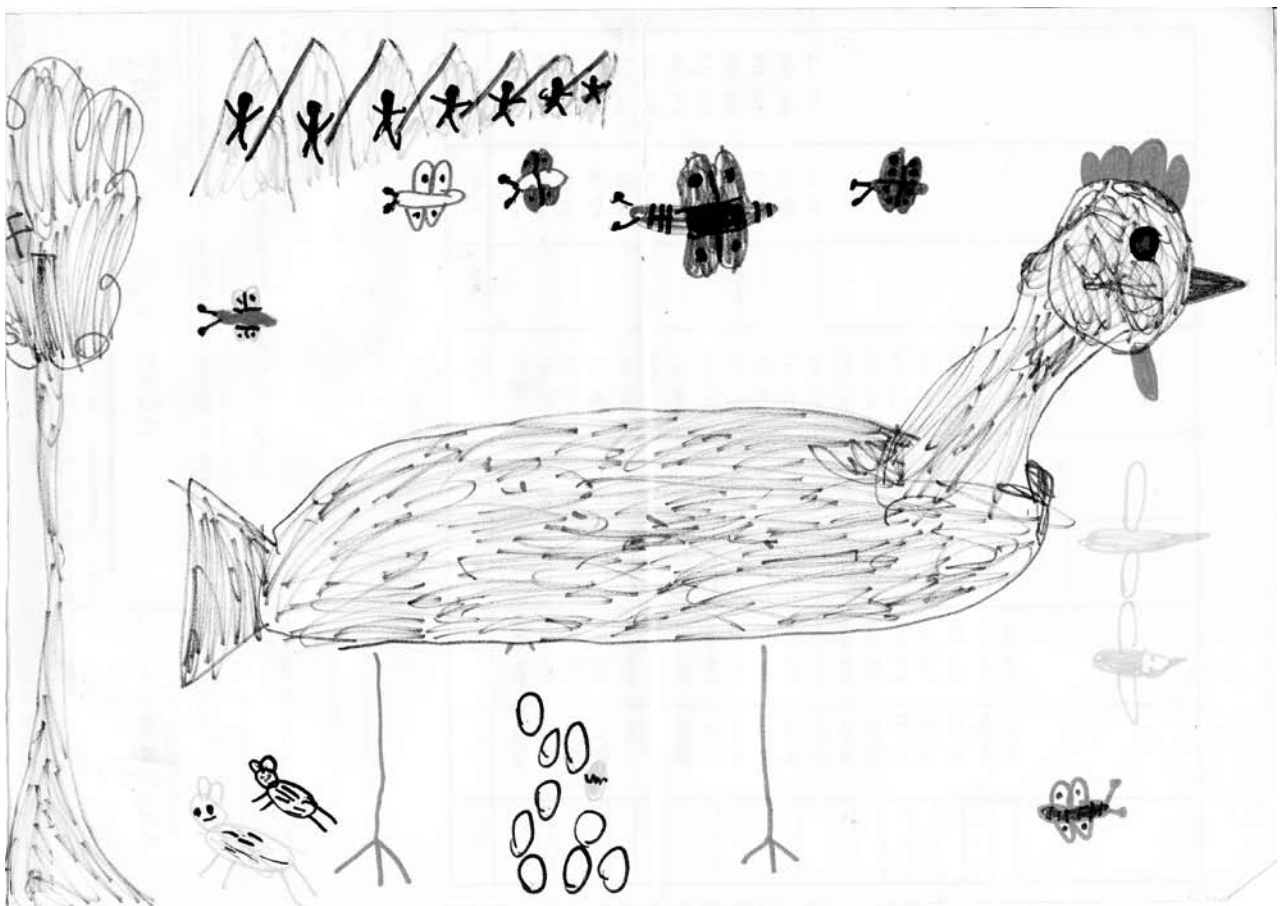
Le style de vie initialement plus aisé (tous au restaurant toutes les semai-

nes, l'argent donné aux enfants sans problème, maison à la mer et à la montagne en plus de celle en ville, etc.) a subi un tel point d'arrêt que Gianni a commencé à développer un rapport avec l'argent en relation avec ses projets de vie surprenant pour un garçon de dix-huit ans.

Je suis très vénal, disons ... Ce n'est pas une bonne chose, mais j'aime avoir de l'argent [...] Mon plan idéal serait [dans 10 ans] d'être dirigeant, administrateur délégué de quelque chose. Je joue en bourse, j'ai un bon capital en banque [...] Je conduis une voiture sportive. Et si je réussis, mon objectif est de vivre en Angleterre [...]. Si j'arrive à m'inscrire à la Bocconi, je sais qu'ils ont beaucoup d'accointances internationales avec l'université d'Harvard, à l'étranger, ils nous font faire des stages à l'étranger [...] Il y a même un cours universitaire en langue anglaise, je crois

de Droit et Économie internationale. C'est le meilleur; je fais ça si j'arrive à faire un master [...] Dans le futur je devrais être un dirigeant.

Des grands-parents en passant par les parents pour arriver à lui, la continuité avec les générations précédentes est forte. S'ajoute à cela une forte détermination dans la volonté d'atteindre une position importante et un niveau de vie élevé qui trouve probablement son origine dans le rôle fondamental joué par les relatives restrictions économiques que la famille a subies. Les familles paternelle et maternelle ont un statut socio-économique très similaire; toutefois il y a des différences que Gianni exprime en termes politiques (la première est catholique conservatrice, la seconde est juive de gauche), mais qui sous-tendent aussi des visions du monde différentes. La transmission maternel-



le semble avoir été plus efficace, à tel point que, comme le raconte Gianni, même son père a changé d'orientation politique. Pour le choix de l'école des enfants, l'orientation maternelle l'a emporté. La mère, enseignante à l'école primaire, a orienté ses deux enfants vers une école linguistique européenne où la dimension relationnelle, l'ouverture aux autres cultures ainsi que la possibilité de choisir et de personnaliser son parcours d'étude en suivant d'autres matières optionnelles au choix prévalent sur la rigueur dans l'étude (tous les deux avaient initialement envisagé d'aller au lycée classique²). Durant l'entretien avec les parents, le père hésitait entre le silence et l'éloignement de la pièce pour faire autre chose, ayant délégué à son épouse les choix pour l'éducation de leurs enfants. Sara (15 ans) insiste pour dire qu'elle est différente de son frère Gianni: l'argent n'est pas du tout sa priorité. Selon Gianni, sa mère et sa soeur sont la composante de la famille qui politiquement se positionne plus ouvertement à gauche. Gianni, au contraire, fait équipe avec son père, l'ingénieur qui joue en bourse.

L'école que fréquente Alessandro (recherche panel 2008, 14 ans) se situe dans une zone résidentielle habitée par des familles aisées. Son père et sa mère sont issus de familles en mobilité sociale descendante. Dernièrement ils jouissaient à nouveau d'une aisance relative que leur séparation a remis soudain en cause, même si le style de vie et leurs habitudes de consommation sont encore ceux des classes aisées (par exemple maison de haut standing dans la zone résidentielle, mais sous-location d'une pièce pour augmenter les revenus). La classe dont fait partie Alessandro a souvent fait l'objet de mesures disciplinaires assez importantes étant donné quelques épisodes peu glorieux. C'est ainsi que les enseignants ont distribué des notes de mauvais comportement sur le bulletin et qu'ils ont exclu quelques éléments perturbateurs. Ses copains de classe le désignent comme le chef des épisodes sanctionnés les plus éclatants. Parmi ceux-ci, la distribution de pipi dans des petites bouteilles, la blessure de compagnons de classe durant un jeu

où l'un d'entre eux est poussé tandis qu'un complice s'accroupit pour le faire tomber en arrière, les brimades à l'encontre de camarades de classe au caractère plus faible, et les graffitis sur les murs des toilettes. Il se présente comme un garçon intuitif et attentif qui raconte ces épisodes avec naturel en disant qu'il s'agissait de blagues et qu'il n'avait pas compris qu'elles pouvaient être dangereuses. Au début de cette dernière année scolaire un garçon redoublant, venant d'une école privée et issu d'une famille noble, est arrivé dans la classe. Selon les proches des adolescents interrogés, sa famille ne sait pas comment le gérer; il se qualifie lui-même de nazi et ne supporte aucune règle. Alessandro se contente de dire qu'il le trouve sympathique. Son comportement pourrait être celui d'un garçon qui cherche les ennuis. Ses frères sont très différents de lui: l'aîné étudie la philosophie à l'université et travaille, et le deuxième a d'excellents résultats au lycée. Ils sont sédentaires tous les deux (et de constitution robuste), tandis qu'Alessandro est hyperactif, et s'il ne s'entraînait pas tous les jours au foot, il ne saurait pas comment évacuer ce trop-plein d'énergie.

Quelques jours plus tard, j'interroge sa mère qui me révèle un secret qu'Alessandro ignore: son père, ex-mari de cette dame, a eu dans le passé des problèmes de toxico-dépendance et a fait de la prison, actuellement il mène une vie normale et il s'occupe de médecine alternative.

Dans ce cas précis, il semblerait que le mandat intergénérationnel ait agi de façon occulte et implicite. Alessandro court le danger de recevoir le mandat paternel (ici prédomine l'homologie de genre) implicite de la transgression et celui de la rupture avec les règles de vie en société. Ses caractéristiques de leader en font un politique innovant potentiel ou un délinquant potentiel, selon que les instances constructives ou celles destructives prédominent, qu'elles s'expriment contre lui ou contre les autres. D'après ses récits, sa relation avec ses deux frères aînés est très importante. Il les admire et c'est comme s'il avait dû apprendre tout de suite à se faire une place pour trouver

son rôle au sein du groupe de garçons (y aurait-il quelque affinité avec ce qu'il fait à l'école?).

Dans les milieux défavorisés

Les habitations de Samantha, Assunta, Bruna et Elisa semblent toutes identiques: les mêmes pièces exigües, le même quartier populaire, les mêmes meubles de mauvais goût et les mêmes revenus familiaux. Par contre, leur niveau d'aspiration, la place occupée par les études dans leur existence, la façon dont elles imaginent leur avenir, les choses qu'elles aiment sont autant d'éléments divergents.

Samantha (recherche panel, 14 ans) me parle pendant une bonne partie de notre entretien des garçons qu'elle aime, qu'elle a aimé, qu'elle a embrassé sur la bouche depuis la quatrième année de l'école primaire. Il est évident que tout cela est le centre de sa vie. En fait, elle étudie assez rapidement les questions sur l'école et concernant les parcours qu'elle entreprendra l'année suivante. Elle me dit que récemment elle était amoureuse de Freddy (un garçon de dix-huit ans avec les cheveux coiffés en crête sur la tête qui habite dans les HLM et qui a redoublé plusieurs fois au lycée technique) mais qui est trop grand; maintenant elle est amoureuse de Mario et il y a un ami qui sert d'intermédiaire. Elle peut rencontrer assez facilement des garçons grâce au frère qui a deux ans de plus qu'elle et qui a déjà redoublé plusieurs fois. La mère (elle est ouvrière depuis quelques années alors qu'avant elle était femme au foyer, elle a suivi un cours professionnel de deux ans après le collège, le père est maçon à son compte et il a étudié jusqu'au collège) me raconte au cours de l'entretien que Samantha est comme elle quand elle avait son âge et qu'elle cherche à reproduire avec sa fille cette complicité que sa mère avait avec elle quand elle se comportait bien pour que son père ne reproche pas à sa mère de ne pas s'être bien occupé de sa fille. Samantha se place sur la ligne de la continuité des mandats intergénérationnels, aussi bien concernant les parcours scolaires que, surtout, les modalités de rapports avec engluements entre mère et fille:

elle me dit qu'elle raconte toutes ses aventures sentimentales à sa mère et qu'elle se sent soutenue par elle pourvu qu'elle n'ait pas le comportement d'une fille de dix-huit ans (je crois qu'elle veut dire faire l'amour). Dans ce cas, le mandat maternel semble se reproduire par adhésion plutôt que sous forme de continuité. Pour reprendre la métaphore de l'athlète relayeur, c'est comme si une fois qu'elle a reçu le témoin, elle répétait le parcours de celle qui le lui a passé plutôt que continuer la course.

Assunta (recherche panel, 2008) est une fille très simple et sans charme: les yeux cernés mais le regard intelligent, de longs cheveux bruns et raides légèrement grasseyés, un physique peu athlétique, une taille moyenne. Elle m'avoue se sentir différente de ses proches car plus déterminée à vouloir atteindre des objectifs. Son frère, qui a 23 ans, a une qualification professionnelle obtenue avec trois années d'étude et il est content d'avoir finalement trouvé un emploi d'ouvrier à durée indéterminée; il projette de se marier d'ici peu. Je le vois à la maison avec sa fiancée le dimanche après-midi, dans leur logement composé d'une chambre et d'une cuisine et que les quatre membres de la famille habitent et je pense qu'il n'a même pas l'imagination pour s'inventer une journée à l'extérieur avec sa copine. Assunta, au contraire, me raconte que lorsqu'elle a décidé de fréquenter le lycée scientifique, elle a dû convaincre ses proches, y compris son frère, qui insistaient pour qu'elle étudie dans un institut technique.

Maman voulait que je fasse compatibilité. Mais..., je veux dire que ça ne m'enchantait pas... [...] Elle disait qu'un lycée..., moi j'avais choisi le lycée scientifique et maman disait, peut-être qu'un lycée, comme ensuite il m'orientait directement vers l'université, elle disait que ce n'était peut-être pas fait pour moi parce qu'elle avait peur, et puis que j'en aurais eu marre à la fin [...]. Et, donc, elle me dit: "Fais compatibilité! Au moins tu peux arrêter après [...]. Au contraire le lycée t'embarque directement jusqu'à l'université". Mais bon, y avait mes amis et puis je perdais tout... Et puis aussi parce que j'étais bonne en maths

et même en sciences... Et, donc, je disais "si je suis bonne à l'école pourquoi je n'en profiterais pas? Et c'est pour ça que je vais au lycée; je suis sans doute mieux préparée là!"

Je commence à penser que c'est une fille en mobilité ascendante qui, comme elle le raconte, est consciente d'étudier plus que ses copains de classe qui fréquenteront des écoles techniques et professionnelles. Quand je lui demande ce qu'elle fera dans 10 ans sa réponse me déconcerte car elle me répond qu'elle sera peut-être coiffeuse ou bien ouvrière, comme si l'idée de fréquenter le lycée scientifique ne modifiait absolument pas ses perspectives d'avenir.

J'espère trouver un travail qui me plaise, où je me sens bien, pas un travail qui m'ennuie, où je dois me forcer à aller... Un travail où je suis sereine... [...] J'aimerais beaucoup être coiffeuse. [...] Sinon je me contenterai tant pis, je vois que du travail il y en a... [...] Je n'ai pas l'intention de travailler comme employée, je voudrais ouvrir une activité à moi. Mes parents me disaient que je rêvais un peu trop. [...] Ils disaient "allez, fais un travail comme tout le monde, je ne sais pas l'ouvrière, un travail où tu es salariée. Ne fais pas trop de plans sur la comète, tu risques d'être déçue".

Cette jeune fille, freinée par des parents à demi analphabètes d'origine paysanne méridionale, n'arrive pas à imaginer des perspectives différentes de celles vécues par ses proches. Malgré leurs affinités pour le temps libre passé tranquillement à la maison de l'une ou de l'autre, elle est très différente de Bruna qui a joué un rôle significatif pour l'inscription d'Assunta au lycée scientifique. Bruna, se voit déjà médecin. Au contraire, le mandat parental qui consiste à ne pas avoir de grandes aspirations pour ne pas être déçu est tellement fort chez Assunta, qu'il bloque à moitié l'impulsion émancipatrice vers son parcours personnel. Autrement dit, l'impulsion s'exprime seulement en partie car elle est inhibée par les faibles attentes et par les craintes des parents. Le mandat familial est transmis à travers sa mère qu'elle considère comme sa meilleure

amie mais il est partagé par tous les membres de la famille.

Bruna (recherche panel 2008, 14 ans) est fille d'une enseignante d'école primaire diplômée³ et d'un directeur de la Poste italienne qui a arrêté ses études après le diplôme. Ses parents sont originaires du Sud de l'Italie (d'une région sous-développée) et après leur mariage ils se sont transférés pour trouver un emploi. Bruna fréquente Assunta car elle est aussi originaire du Sud et elle partage son style de vie. Bruna et son amie passent leurs après-midis tantôt chez l'une tantôt chez l'autre pour faire leurs devoirs et pour bavarder. Contrairement à son amie, elle raconte qu'elle veut faire un travail qui la passionne et qui soit rémunérateur.

[Mes parents me disent]: "Si plus tard tu veux avoir un travail..., un bon travail qui te fait gagner beaucoup d'argent, tu dois étudier, avoir un bon diplôme, tu dois continuer, faire carrière". Tous les deux [me disent ça]. C'est surtout mon père qui me dit toujours de continuer, qu'après j'aurai un bon travail. Mais moi aussi, c'est ce que je veux.

Immédiatement après, durant l'entretien avec les deux parents, j'assiste à une discussion entre le père qui accuse la mère de ne pas "faire valoir" son diplôme, car à sa place il aurait été directeur pédagogique, tandis que lui, bien qu'ayant une bonne place à la Poste est limité dans sa carrière car il n'a pas de diplôme universitaire. La mère lui répond avec candeur qu'elle ne voit pas pourquoi elle aurait dû quitter le travail qu'elle adore pour les enfants, et en plus ayant une collègue avec qui elle s'entend très bien depuis des années, pour en faire un autre complètement différent de type bureaucratique. Le récit de Bruna, à la lumière de la confrontation entre les différents points de vue de ses parents, m'est apparu comme le fruit d'une élaboration et d'une intégration originales (voir Corsaro, 2005): elle souhaite faire un travail qui lui plaise et qui lui permette de bien gagner sa vie. Elle a élaboré une synthèse originale des mandats intergénérationnels paternel et maternel. Également au niveau de la relation, Bruna semble avoir une posi-

tion équidistante entre les parents qui donnent l'impression de bien s'entendre et d'être à l'écoute l'un de l'autre même quand il s'agit de faire face aux difficultés d'insertion dans une réalité qui leur est inconnue, sans proches ni amis.

Elisa (recherche panel 2008, 14 ans) est un peu enrhumée et elle déambule dans la maison en survêtement rouge. Elle porte une cape faite au crochet par la grand-mère d'un ami de la famille. Elle serait belle (cheveux noirs, yeux bleus, traits réguliers) si elle n'avait pas cet air de petite grand-mère un peu renfrognée. J'entrevois le fil conducteur qui part du grand-père mathématicien et physicien, passant à côté de l'oncle toxico-dépendant (le frère de la mère) qui a enfreint toutes les règles familiales pour arriver à Elisa. Elle est si respectueuse des règles qu'elle ne s'autorise même pas un peu de divertissement quand – et cela se produit rarement – elle va en balade avec ses amies dans le quartier, préférant à cela étudier. Les matières où elle excelle sont les sciences tant appréciées par le grand-père et qui avec sa mère ont trouvé un espace plus restreint. Elle a fréquenté un cours quinquennal professionnel de technicienne de laboratoire (le père est maçon et n'a pas étudié), activité qu'elle n'a jamais exercée. Elisa dit vouloir faire le lycée scientifique et elle se voit dans dix ans fréquenter un cours universitaire en mathématiques. Elle est au courant des problèmes de son oncle maternel, en effet ce dernier fréquente la famille de façon sporadique, cessant de se montrer lorsqu'il replonge. Ces problèmes ont eu de graves répercussions émotives et financières dans la vie de sa mère (la toxico-dépendance du frère dure depuis l'âge de 22 ans et actuellement il a 39 ans). Ils ont suscité chez elle un hyper-contrôle et un durcissement émotif qui ont entraîné une posture rigide (elle porte un corset orthopédique). Il semble que dans cette famille la question non résolue des règles, transmise à travers la ligne maternelle, ait produit sur Elisa aussi un hyper-contrôle. C'est pourquoi le mandat intergénérationnel s'est radicalisé et renforcé dans sa façon de se rapporter aux autres, allant jusqu'à

l'empêcher de profiter des moments de détente et à lui faire préférer l'étude. Cela se répercute également sur ses aspirations car elle est très exigeante avec elle-même, aussi bien en termes de rigueur que de discipline préférée: justement, elle se voit bien enseigner les mathématiques. La relation très étroite avec sa mère, une femme intelligente mais négligée (contrairement au père, un homme charmant qui passe beaucoup de temps hors de la maison), qui ne sort presque jamais et qui n'a pas de centres d'intérêt en dehors de sa famille, doit avoir stimulé Elisa à construire, au moins pour le moment, une sorte de bulle qui exclut le monde extérieur.

Garçons et filles

La question du genre parcourt transversalement les classes sociales. Voici l'exemple d'une famille de la classe ouvrière (recherche lycée) ayant deux filles et un fils avec un salaire unique. Les aspirations pour le futur pour le garçon et les deux filles sont très différentes. La famille se construit un peu comme celles d'origine ouvrière dont sont issus les adolescents qui fréquentent le Polytechnique étudiées par Pourtois et Desmet (2004), concernant le projet de soutien économique et affectif des enfants dans leurs études. Cette dame, par exemple, raconte qu'ils ne partent qu'une semaine par an en vacances pour pouvoir mettre de l'argent de côté pour payer les sorties scolaires de leurs enfants. Elle ajoute qu'elle reçoit souvent pour le déjeuner les copains de classe, surtout les copains de lycée de son fils qui l'apprécient beaucoup pour son hospitalité et sa cuisine. Ils la remercient dans la comblant de cadeaux à Noël. Les deux jumeaux de dix-huit ans fréquentent la dernière année du lycée, le garçon (Federico) le lycée scientifique et la fille (Nadia) l'institut de formation des géomètres. La fille cadette (Teresa, 15 ans) est en deuxième année dans la section comptable d'un institut technique. Nadia raconte:

Mon père est content [...]. Et ma mère aussi est contente que nous étudions. Elle dit toujours "N'importe quoi... Ne soyez pas, je ne sais pas,

toujours les secrétaires...". [Ils y tiennent] tant, tant, tant. Mon père n'a pas eu la possibilité. Il a abandonné quand il était en troisième année du lycée parce que ses grands-parents ne lui donnaient plus d'argent pour continuer. Ma mère, pour contrarier mon grand-père a abandonné elle aussi. Ce n'est pas que mon grand-père l'exigeait ... [Il disait] comme les parents en général "tu dois étudier!". Et elle a tout plaqué! Et, au contraire, nous [les deux jumeaux] nous sommes arrivés jusqu'en dernière année du lycée! On espère... on y est presque!

Je lui demande comment elle se voit dans 10 ans, quand elle aura 28 ans.

Je m'imagine avec une famille, un travail. J'espère me diplômer à l'université, mais je veux faire un cycle court de trois ans [...] Un travail mais je ne sais pas encore lequel. La famille évidemment, voilà. La famille est très importante pour moi, oui.

Même chose pour sa soeur Teresa, moins centrée qu'elle sur les études et sur l'action sociale (Nadia est très active au sein de la paroisse) mais beaucoup plus sur ses amitiés du quartier (c'est la culture du divertissement qui prédomine: Brake 1980), qui place la famille parmi ses priorités. Quand je lui demande comment elle s'imagine dans 10 ans, elle me répond de la façon suivante:

Je n'irai pas à l'université, ça ne m'attire pas [...] parce que je n'ai pas très envie d'étudier, je ne..., je veux dire que je finis ces cinq ans, je l'espère, sans redoubler et puis je commencerai à travailler. J'ai déjà fait tous mes plans [...]. A vingt-cinq ans j'espère au moins être mariée! Je ne dis pas d'avoir des enfants... Mais j'espère être mariée et avoir un travail, un poste stable. Mais, il faut que ça me plaise, que mes collègues me respectent; il faut que je me sente bien.

Au sein de cette famille tournée vers l'investissement dans ses enfants, les deux filles, qui n'ont pas actuellement de liens affectifs mais qui s'imaginent déjà construire une famille à vingt-cinq ans et à vingt-huit ans, vont à contre-courant de cette tendance en Italie au mariage célébré à un âge mûr et à la naissance tardive des enfants. La situation du fils est différente car après

le lycée scientifique il envisage un cycle universitaire long, probablement médecine. Dans dix ans il s'imagine être médecin. Cette différence entre les genres fait partie d'un modèle traditionnel qui investit sur des parcours de formation longs pour les garçons même si les acteurs peuvent ne pas être conscients de la discrimination qu'ils opèrent. Le mandat explicite pour tous les enfants est d'étudier, possibilité qui avait été, pour des raisons diverses, niée au père et à la mère. Evidemment, dans une situation de manque de ressources, le message implicite selon lequel il est plus important que les garçons investissent sur une formation à long terme s'est imposé. Garçons et filles ont intégré ces différentes attentes. La relation affective positive et inscrite dans la continuité que les filles ont construite avec leur mère, une femme rayonnante et qui se consacre dans la joie à ses enfants, doit avoir eu un rôle significatif. L'idée qui est passée en l'observant est qu'être maman est une belle chose que l'on désire expérimenter le plus tôt possible.

Sous le même toit

Je rapporte encore le cas d'une famille de classe moyenne où les deux filles ont répondu de façon radicalement opposée au mandat parental qui invite à étudier en suivant des parcours socialement accrédités. Dans ce cas précis, ni le genre ni l'ordre de naissance (s'agissant de jumelles) ne nous viennent en aide pour comprendre le déploiement de parcours personnels différents: le poids des enfants en tant qu'acteurs sociaux est encore plus évident. Le rôle joué par la relation que chaque fille a construite avec les parents est central, relation de collaboration et de compréhension pour l'une et de type conflictuel pour l'autre.

Ottavia et Rossella (recherche 2008 lycée, 17 ans) sont deux soeurs jumelles qui fréquentent la quatrième année du lycée. Leur père est employé et leur mère est enseignante à l'école primaire. Ottavia a de longs cheveux blonds et raides, elle porte des lunettes et elle donne l'impression d'une fille studieuse toujours soucieuse de faire

de son mieux et qui pour cela ne se concède pas beaucoup de moments de détente, comme elle l'avouera au cours de l'entretien quand elle parlera des difficultés à obtenir toujours des notes excellentes au lycée classique linguistique.

En revanche, je remarque le look plus malicieux de Rossella tandis qu'elle me parle de son choix de fréquenter le lycée artistique, s'opposant ainsi farouchement à sa famille: elle s'est fait les sourcils, elle s'est peint les ongles en noir, elle porte un T-shirt bariolé, elle sourit souvent en parlant de sa vie sociale intense avec ses copains du lycée et de sa peine de voir sa soeur qui a toujours la tête dans les livres. Elle a les cheveux châtain et elle ne ressemble pas du tout à sa soeur jumelle; l'expression de son visage est intelligente et vive.

Ottavia a entrepris un parcours qui s'inscrit dans la continuité avec les mandats familiaux intergénérationnels, qui la poussent vers la mobilité sociale ascendante à travers des parcours traditionnels. A un moment donné de l'entretien, elle donne l'impression de regretter et de se demander si ses efforts et ses sacrifices en valent vraiment la peine. Rossella, qui est en rupture avec les aspirations de ses parents, raconte combien il lui a été difficile de lutter contre ses parents pour pouvoir entreprendre un parcours qui va à l'encontre de celui des autres membres de sa famille.

Pour conclure...

J'ai rapporté quatorze fragments de récits qui concernent dix familles; il s'agit d'histoires où différentes modalités sont utilisées, mais qui ne sont évidemment pas toutes représentatives de la casuistique possible et qui ne sont pas encore formalisées en un modèle d'interprétation rigoureux dans lequel les mandats intergénérationnels sont transmis par la génération des parents et réélabores par celle des enfants.

Les dimensions telles que la classe sociale, le genre, la continuité homologue ou hétérologue (du fils au père, de la fille à la mère ou bien par croisement) qui peuvent avoir eu un poids

dans la construction de ces modalités, apparaissent en filigrane derrière ces histoires. Andrea, Matteo et Gianni appartiennent sans aucun doute à l'élite et en partie aussi Alessandro; toutefois ils expriment des façons différentes de s'approprier et de transformer ce que leurs parents leur ont confié. Samantha, Assunta, Nadia et Teresa appartiennent à la classe subalterne (pour reprendre un terme de Gramsci), comme aussi Bruna et Elisa qui cependant expriment, par rapport aux mandats familiaux implicites et explicites, un niveau d'aspiration nettement plus élevé. C'est également le cas de Ottavia et de Rossella (parents employés qui vivent des revenus d'un travail salarié) qui ont un niveau d'aspiration élevé qu'elles expriment toutefois dans des domaines différents: la première vers un parcours socialement accrédité, la seconde dans une direction alternative qu'elle semble toutefois poursuivre avec conviction et ténacité.

La question du genre vient à la lumière à travers les histoires de Sara, de Nadia, Teresa et Federico, à travers l'écoute des différents parcours qui se profilent des garçons et des filles d'une même famille. Les mandats transmis par les parents aux garçons et aux filles sont différents et différemment élaborés par chaque acteur.

En ce qui concerne la question de la transmission homologue ou hétérologue, Matteo exprime des aspirations qui suivent la patrilinéarité; toutefois il laisse apparaître une sensibilité et une affectivité qui le placent sur la continuité de la ligne maternelle. Andrea semble osciller, d'une façon non apaisée, entre le mandat paternel de continuer à travailler dans l'entreprise familiale et celui maternel qui le pousse à cultiver ses intérêts personnels, comme l'amour pour la nature. Bruna, au contraire, opère une synthèse entre le mandat maternel de réalisation de soi à travers un travail épanouissant et celui paternel de poursuite d'une route jalonnée de succès reconnus au niveau social et économique. Dans la famille d'Ottavia et de Rossella les mandats paternels et maternels sont compacts entre eux et sont transmis à la première, tandis

que la seconde s'en écarte brusquement. Les parents de Teresa, Nadia et Federico ont construit le mandat commun de canaliser toutes leurs énergies vers la croissance culturelle de leurs enfants, avec des attentes différentes en fonction du genre de chacun. Dans le cas d'Elisa, c'est le mandat maternel qui prévaut, avec toutes ses contradictions internes. C'est le cas aussi pour Alessandro où domine l'homologie de genre car il doit défaire le noeud paternel en suspens et qui lui a été transmis de façon implicite. Pour Assunta, les mandats familiaux lui sont transmis par sa mère, mais ils sont partagés par ses parents et aussi par son frère.

Si l'on prend en considération les dimensions de l'origine sociale, du genre et de la transmission homologue/hétérologue et même si les réflexions menées peuvent être stimulantes, nous courons le danger de demeurer dans la logique de l'explication des phénomènes (Dilthey 1900). Bien que l'on considère l'importance de ces éléments structuraux, notre souhait est d'entrer dans l'optique de la compréhension (Weber 1922, Schütz 1932, 1974). Chacun des quatorze acteurs dont nous avons écouté les récits, qui sont autant de coups de pinceaux préparatoires définissant les contours des choses sur la toile, est en train de construire sa trajectoire personnelle. Pour cela, ils utilisent les couleurs primaires qui toutefois donneront un résultat final unique car ils élaborent des harmonies chromatiques, des nuances et des équilibres strictement personnels.

Par exemple, les histoires des deux frères aînés d'Alessandro sont absolument différentes car elles s'inscrivent dans l'adaptation à la norme. Andrea vit comme une investiture sacrée – probablement comme ce fut aussi le cas pour son père quand son oncle et sa tante s'étaient défilés – l'idée que l'entreprise du grand-père passe dans ses mains. Matteo a développé une passion pour les inventions, inconnue de son père qui a pourtant respiré l'air de ce grand-père inventeur, et qui la poursuit quitte à payer le prix de sa différence par rapport à ses copains de classe. Elisa a interprété avec le durcissement dans la maîtrise de soi

la question des règles laissée ouverte par le filon maternel, mais elle aurait pu, de la même façon aborder cette problématique en devenant transgressive. Au lieu d'effectuer une synthèse avec les mandats de ses parents, Bruna aurait pu choisir d'en suivre un au détriment de l'autre. Assunta aurait pu ne pas se rebeller face à sa famille et s'inscrire dans un lycée technique, ou bien une fois inscrite au lycée scientifique comme elle a fait, s'imaginer devenir médecin comme Bruna. Gianni aurait très bien pu faire comme tant d'autres héritiers de bonne famille qui effectuent une fracture radicale avec les mandats familiaux et qui décident de faire le *squatter* ou l'artiste peintre au lieu d'aspirer à faire le dirigeant et d'avoir des actions en bourse. C'est également le cas de Nadia et de Teresa qui nous permettent de mettre encore plus en lumière la part active que jouent les acteurs: d'abord leurs parcours biographiques prennent des directions différentes. La première est tournée vers l'engagement dans l'action sociale et la poursuite d'études sur un cycle court. Pour sa soeur, la dimension sociale tourne autour de la culture du divertissement (Brake 1980) et elle n'est pas attirée par les études universitaires. Au-delà de ces différences, elles placent toutes les deux la famille au centre de leur parcours personnel, contrairement à d'autres filles qui, éduquées avec l'intention de leur transmettre l'orientation des parents vers la construction d'une famille, effectuent une rupture brutale et décident de ne pas avoir d'enfant ou mettent leur carrière professionnelle au premier plan. Les parcours aussi différents d'Ottavia et de Rossella sont extrêmement éloquents car ils mettent en évidence le rôle joué par les acteurs même lorsqu'ils reçoivent un mandat identique (dans ce cas la dimension de la primogéniture n'intervient même pas car il s'agit de jumelles).

En conclusion de ces premiers coups de pinceaux pour parler des typologies, nous pouvons nous interroger sur la façon dont, aussi pour les mandats intergénérationnels transmis par les parents aux enfants, le noeud entre action (des adolescents et de leurs parents) et structure (*in pri-*

mis origine sociale et genre) est, pour reprendre Simmel (1908), dans la relation. Comme nous l'avons vu, celle-ci se construit à partir de la façon dont les éléments structuraux acquièrent pour les acteurs et dans ce contexte un sens différent dans cette interaction particulière entre les parents et leurs enfants.

Bibliographie

- Ariès P. (1973), *L'enfant et la vie sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- Barbagli M. (1977), *Famiglia e mutamento sociale*, Bologna, il Mulino.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003), *Fare famiglia in Italia: un secolo di cambiamenti*, Bologna, il Mulino.
- Belotti V., Maurizio R., Moro A. C. (2006), *Minori stranieri in carcere*, Milano, Guerini.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Brake M. (1980), *The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture*, London, Routledge and Kagan Paul.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Corsaro W. (2005), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Dewey J., (1897), My pedagogic creed, *The School Journal*, vol. LIV, n. 3, (January 16, 1897), p. 77-80..
- Dilthey W. (1900), *Die Entstehung der Hermeneutik*, Berlin.
- Freud S. (1914), Aus der Geschichte einer infantilen Neurose, *Sammlung kleine Schriften zur Neurosenlehre*, IV 1918, p. 578-717.
- Freud S. (1922), *Das Ich und das Es*, Wien, Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1923 .
- Goldthorpe J. H. (2007), Intervention au colloque «La meritocrazia basata sull'istruzione e gli ostacoli alla sua realizzazione», Bologna 8 giugno 2007.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jung C. G. (1921), *Psychologische Typen*, Zürich, Racher .
- Herbart J. F. (1806), *Allgemeine Pädagogik*, Göttingen, J. F. Röwer.
- Maggioni G., Baraldi C. (1997), (a cura di) *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Urbino, Edizioni Quattroventi.
- Mead G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Migliore A. (2006), *Perché qualcuno sì e qualcuno no. I bambini e la riuscita scolastica*, Milano, Guerini.
- Migliore A. (2007a), Cercando di essere qualcuno. "Lei mi chiederà ... e io risponderò...", in La Mendola S., *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: Un compendio*, Torino, UTET, p. 50-89.
- Migliore A. (2007b), Le interazioni in classe, dans La Mendola S., *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: Un compendio*, Torino, UTET, p. 294-407.
- Montandon C., Osiek F. (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- Parsons T., Bales R. F. (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe The Free Press.
- Platon (1943), *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard.
- Pontecorvo C. (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Pourtois J. P., Desmet H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris, PUF.
- Qvortrup J. (2001), Childhood as a Social Phenomenon Revisited, in du Bois-Raymond M., Sunker H., Kruger H. (éd.), *Childhood in Europe: Approaches, Trends, Findings*, New York, Peter Lang, p.215-241.
- Rousseau J.J. (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Bordas, 1986.
- Saraceno C., Naldini M. (2007), *Sociologia della famiglia*, Bologna, il Mulino.
- Schütz A. (1932), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Wien, J. Springer.
- Siebert R. (1991), *È femmina però è bella*, Milano, Feltrinelli.
- Simmel G. (1908), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin, Duncker & Humblot.
- Simmel G. (1911), Die Geselligkeit. Beispiel der Reinen oder Formalen Soziologie, *Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft)*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1999.
- Sirota R. (1993), Le métier d'élève, *Revue Française de Pédagogie*, n. 104, p. 85-108.
- Sirota R. (1997), Processus de socialisation et apprentissage des civilités, à propos d'un rituel: l'anniversaire, in M. Segré (dir.), *Mythes, rites, symboles, dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan, p. 151-166.
- Sirota R. (2006), Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-34.
- Sweetser D. A. (1966), The Effect of Industrialisation on Intergenerational Solidarity, *Rural Sociology*, 31, n. 2, p. 156-170.
- Weber M. (1922), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr.

Notes

1. En Italie les notes et les appréciations exprimées par les enseignants à la fin du collège ne sont absolument pas contraignantes et le choix est fait par les familles.
2. Contrairement à la France, le lycée classique est considéré en Italie comme le parcours scolaire le plus difficile et le plus prestigieux qui prépare les élites. Viennent ensuite les lycées scientifique, technique et enfin professionnel.
3. En Italie les enseignants de l'école primaire, excepté les plus jeunes qui ont été recrutés avec la nouvelle loi gouvernementale, ne sont pas diplômés.