

Muriel DARMON

# LA SOCIALISATION

*Sous la direction de*  
François de Singly



ARMAND COLIN

## INTRODUCTION

Imaginons — comme nous engage à le faire Norbert Elias — Robinson et Vendredi sur leur île déserte : isolés, démunis de tous les marqueurs extérieurs de leur place dans la société, sans richesses, objets, parents ou amis pour les différencier et les faire se sentir différents, ne sont-ils pas des hommes sans société, des humains génériques destinés de ce fait à agir de la même manière à l'intérieur des contraintes matérielles de l'île ? Et pourtant, « même Robinson porte la marque d'une certaine société, d'un certain peuple et d'une certaine catégorie sociale. Coupé de toute relation avec eux, perdu sur son île, il adopte des comportements, forme des souhaits et conçoit des projets conformes à leurs normes ; il adopte donc ses comportements, forme ses souhaits et conçoit ses projets tout autrement que Vendredi, même si sous la pression de la situation nouvelle, ils font tout pour s'adapter l'un à l'autre et se transforment mutuellement pour se rapprocher »<sup>1</sup>. Point n'est besoin, pour qu'elle agisse sur les deux hommes, que la société soit matérialisée sur l'île : ils portent en effet *en eux* « la constellation humaine » dans laquelle ils ont vécu et grandi. Robinson, qui a été élevé dans la petite bourgeoisie anglaise, se procure sur son île déserte couteaux et fourchettes, qui lui sont nécessaires au point qu'il les ramène au péril de sa vie d'une épave en train de sombrer ; le premier meuble qu'il se fabrique est une table, qu'il juge indispensable « car sans elle il n'aurait pu écrire ni manger » ; il manifeste, face au cannibalisme de Vendredi, la même horreur que ce dernier réserve au sel dont Robinson parseme ses aliments ; il distingue des pièces dans sa tente : une terrasse, une grotte qui lui sert de cellier, une cuisine ; il tient un journal intime, car pour lui comme pour l'auteur de ses aventures une expérience humaine se définit par son caractère de récit ; il règle très précisément ses temps de travail, de sortie et de repos et ses journées sont rythmées par ce calendrier immuable<sup>2</sup>. Bref, dans la solitude de cet homme sans société, tout témoigne d'un rapport au

1. N. Elias, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991, [1987], p. 64-65.

2. D. Defoe, *Robinson Crusoé*, Paris, Gallimard, 2001, [1719].

monde, à l'espace et au temps qui lui a été précédemment inculqué, qu'il « apporte » avec lui sur l'île, et dont il ne peut ni ne veut se défaire. Le processus qui a ainsi produit Robinson, et ce Robinson-là, tout au long de son enfance et de son adolescence anglaises, on le nomme « socialisation ».

La socialisation, c'est donc en ce sens l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre », « des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. La définition la plus simple de la socialisation que nous pouvons proposer, et qui va nous servir de fil directeur pour parcourir théoriques et enquêtes empiriques, est donc la suivante : « façon dont la société forme et transforme les individus ». Une telle définition pose plus de problèmes qu'elle n'en résout, et donne ce faisant une première idée de la tâche à laquelle sont confrontées les analyses de la socialisation : substituer au terme vague de « façon » des *processus* réels et déterminés (comment la socialisation s'opère-t-elle ?), au terme abstrait et global de « société » des *agens* ou *instances* précis (« qui » ou « qu'est-ce qui » socialise ?), à la désignation générique de l'action de la socialisation sur les individus l'analyse de ses *effets*, de ses *produits*, de ses *résultats* spécifiques (qu'est-ce qui est intériorisé par l'individu socialisé ?).

Aussi générale et large qu'elle puisse paraître, cette définition n'en exclut pas moins d'autres approches de la socialisation et révèle déjà certains des choix qui ont été effectués dans cet ouvrage afin de proposer un parcours cohérent et problématisé. La socialisation, en effet, ne désigne pas un « domaine » de faits, contrairement à l'école ou la famille par exemple, mais bien une notion, c'est-à-dire une manière d'envisager le réel et un type de regard à construire. De ce fait, sa définition varie fortement d'une discipline scientifique à l'autre, d'un chercheur à l'autre au sein d'une même discipline, et les différents sens qui peuvent coexister n'ont parfois pas grand chose en commun. Du fait du foisonnement de ce concept aux usages multiples, il a paru préférable d'en proposer une lecture spécifique plutôt que de céder à la tentation du catalogue prétendument objectif ou exhaustif. On substitue donc à ce dernier l'explicitation de la série des choix rendus nécessaires par la réalisation d'un parcours de cent vingt-huit pages dans la notion.

« Sociologue, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai d'éducation » : ce sont, tout d'abord, les sociologies de la socialisation qui seront ici présentées, à l'exclusion des analyses – parfois très proches pourtant – effectuées par l'anthropologie culturelle ou la psychologie du développement. Au sein de la sociologie, notre définition laisse en outre de côté les approches qui voient dans la socialisation une production de lien social et établissent un rapport très étroit entre socialisation, sociabilité, et façons de « faire société » – et non d'être « fait » par la société. C'est donc une certaine tradition d'analyse sociologique, présente notamment chez Georg Simmel qui utilise la notion de socialisation à propos de la « structuration de la juxtaposition solitaire des individus par des formes d'existence commune et solidaire », qui a été jugée trop éloignée de la signification retenue ici<sup>1</sup>. Est de même exclu un sens assez proche de ce dernier, utilisé parfois en psychologie (la socialisation comme aptitude et compétence à entretenir des relations avec autrui) et qui s'est largement répandu dans le langage courant (« un enfant bien socialisé », c'est-à-dire bien adapté à la vie en collectivité et sociable). Un certain nombre de principes de sélection se sont encore ajoutés à ces délimitations. On a accordé une place importante aux enquêtes empiriques, et parmi elles aux travaux qui sont véritablement centrés sur la socialisation et ne se contentent pas d'y faire allusion. On a de plus privilégié, autant que faire se peut, les analyses portant sur les *processus* de socialisation plutôt que les débats théoriques sur les fonctions générales (de reproduction de l'ordre social ou bien de création de lien social) de cette dernière.

On pourrait penser que ces délimitations successives, mises bout à bout, viennent à dessiner un objet particulièrement étroit. Ce serait toutefois compter sans l'amplitude de l'action de la société sur l'individu. Le cas des « enfants sauvages », qui tels Tarzan, l'homme de la jungle, ou Mowgli, l'enfant loup, ont passé leurs premières années d'existence hors de toute éducation et de tout contact humains, le montre bien. L'analyse par Lucien Malson (et avant lui

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1993, [1922], p. 92.

2. G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981 ; pour une analyse de l'apport de la conception de G. Simmel et des divers sens de la notion de socialisation chez les sociologues, voir J.-P. Terrail, « La socialisation, une éducation des jeunes générations ? », in *La Dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 117-127.

Jean Itard) de l'histoire de Victor de l'Aveyron est devenue un emblème de l'entreprise scientifique visant à affirmer la prééminence de l'acquis sur l'inné, de la culture sur la nature, de ce que « l'individu doit à l'environnement dans l'édification de la personne » : la parole et la station debout, bien sûr, mais aussi la définition du bon et du mauvais au goût, du confortable et de l'inconfortable, et jusqu'à ce qui semble appartenir aux réflexes ou aux instincts les plus « naturels », comme la pudeur et l'intérêt sexuel pour autrui, l'usage particulier à l'homme des sens de la vue (regarder et ne plus seulement voir), de l'ouïe (écouter et ne plus seulement entendre), ou du toucher (constater les formes et ne pas seulement s'en saisir), ou encore la reconnaissance et l'expression des sensations de douleur<sup>1</sup>. Si l'exemple des enfants sauvages manifeste la force formatrice de la socialisation, il témoigne en outre de sa puissance proprement transformatrice. Dans le cas des enfants ayant été « élevés » au sein d'une espèce animale donnée, le processus de socialisation opéré par la société humaine qui les accueille n'est pas la création d'un individu humain à partir de rien, mais bien, dans un premier temps, la destruction des produits de la « socialisation » animale qui les a formés. Ainsi en est-il des fillettes-louves Amala et Kamala : « L'une et l'autre ont d'épaisses callosités à la paume des mains, aux coudes, aux genoux, à la plante des pieds. Elles laissent pendre leur langue à travers des lèvres vermillon, épaisses et ourlées, imitent le halètement et ouvrent, parfois, démesurément, les mâchoires. Toutes deux manifestent une photophobie et une nyctalopie accusées, passant tout le jour à se tapir dans l'ombre (...) Elles dorment très peu : quatre heures sur vingt-quatre [et se déplacent à quatre pattes] (...) Les liquides sont lapés et la nourriture est prise, le visage penché, en position accroupie »<sup>2</sup>. Le processus de socialisation qui suit leur « capture » va donc consister inséparablement en une contre-socialisation destructrice des produits lupins et une socialisation aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'orphelinat où elles ont été placées.

Cette dialectique entre formation et transformation se trouve au cœur de notre approche. On se propose en effet à la fois de mettre l'accent sur le caractère « déterminant » d'une socialisation dont les produits peuvent

1. L. Malson, *Les Enfants sauvages*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1964.

2. L. Malson, *Les Enfants sauvages*, op. cit., p. 85-86.

« s'incruster » dans l'individu et résister au temps qui passe et sur l'action continue, tout au long du cycle de vie, des processus de socialisation. De cette double optique émerge alors la question de l'articulation des produits des différents processus de socialisation : articulation synchronique, quand il s'agit de prendre la mesure de l'existence d'une pluralité d'instances à un moment donné du temps (par exemple au cours de l'enfance où famille élargie, école, groupes de pairs, professionnels de l'éducation et normes éducatives sont à prendre en compte) ; articulation diachronique, quand il s'agit de comprendre la conjugaison temporelle de socialisations diverses et successives (dans la famille, l'école, le monde du travail, le couple...), où l'individu est tout autant transformé qu'il est construit.

Notre parcours dans les théories et les enquêtes sur la socialisation s'inscrit dans cette logique temporelle, avant de se terminer par un chapitre proposant une grille d'analyse sociologique de la notion. En suivant l'ordre du cycle de vie, on fera souvent usage d'une distinction courante en sociologie entre socialisation primaire et socialisation secondaire. Bien qu'elles soient le plus souvent implicites et que la référence à ce couple par les sociologues se fasse fréquemment sur le mode de l'évidence, trois grandes significations de l'opposition peuvent être dégagées. Elle peut tout d'abord renvoyer à l'instance socialisatrice : dans ce cas, on appelle socialisation primaire celle qui a lieu dans la famille, et socialisation secondaire celle réalisée par toutes les autres instances. Comme on le verra toutefois dès nos deux premiers chapitres, cette distinction est particulièrement délicate à maintenir dès lors que d'autres instances que la famille interviennent, au même moment qu'elle, dès les premières années de l'existence. Une deuxième signification de la distinction, plus rare, la fait dériver des résultats de la socialisation : on appelle alors socialisation primaire l'ensemble des processus qui inculquent à l'individu les connaissances et attitudes « fondamentales », secondaire celle pendant laquelle l'individu intègre des « ajouts » moins fondamentaux. Outre son caractère abstrait et imprécis, cette deuxième définition a l'inconvénient de s'ancrer d'emblée dans une définition normative de ce que doivent être les produits de la socialisation. Enfin, une troisième définition de l'opposition se fait selon le cycle de vie, la socialisation primaire étant celle qui a lieu lors de l'enfance et de l'adolescence, la socialisation secondaire se produisant à l'âge adulte (la *adult*

*socialization* de la sociologie américaine). C'est de cette troisième définition que nous ferons usage, un usage souple cependant du fait de la difficulté à introduire et respecter une césure claire et systématique entre les différents moments du cycle de vie et par conséquent les deux types de socialisation. On verra par exemple l'école apparaître selon les chapitres comme une instance de la socialisation primaire, concurrente ou congruente à la famille, ou bien, en tant que formation professionnelle, comme une instance de la socialisation secondaire. Pour une sociologie de la socialisation, l'important n'est en effet pas tant d'effectuer une typologie fixe et universelle des moments et des instances de socialisation que de l'analyser au plus près des divers processus qui la composent.

## SOCIALISATION PRIMAIRE ET CONSTRUCTION DE L'INDIVIDU

L'idée d'une importance fondamentale des premières années d'existence des individus dans leur formation appartient désormais aux représentations communes de la personne. Elle est notamment avancée par maintes disciplines scientifiques, au premier rang desquelles divers courants de la psychologie, ainsi que la sociologie. Mais elle fonctionne parfois à ce point comme un présupposé que l'on en oublie de mentionner, même en passant, les causes de ce pouvoir particulier des années d'enfance voire d'adolescence. Pourquoi une telle « force formatrice », pourrait-on dire, de ces années, et notamment de l'éducation parentale ? À cette question, les sociologues apportent des réponses diverses. La force de la socialisation primaire s'explique ainsi parce que l'enfant serait un être particulièrement *influençable* sur lequel les premières expériences ont une forte prise (Émile Durkheim, Norbert Elias) ; parce qu'il aurait véritablement *besoin*, à ce moment-là, de l'influence des personnes qui l'entourent pour ne pas ou ne plus être un animal (Norbert Elias) ; parce que, à cet âge de la vie, les influences socialisatrices sont de fait *imposées* à l'enfant, qui ne choisit ni ses parents ni l'action qu'ils vont avoir sur lui, mais également parce que cette contrainte particulière qui pèse sur l'enfance s'accompagne d'un contexte *affectif* qui donne sa tonalité particulière, et partant son efficacité, à la socialisation primaire (Peter Berger et Thomas Luckmann) ; ou enfin, parce que ces premières expériences vont constituer les *filtres* par lesquels l'individu va ultérieurement percevoir le monde extérieur, et « sélectionner » dans ce qui lui arrive les événements, les personnes ou les perceptions qui ne remettront pas en cause la manière dont ses premières expériences l'ont construit (Pierre Bourdieu). C'est au nom de ces raisons que l'on peut avancer que l'individu est profondément formé par l'éducation qu'il a reçue pendant son enfance.

## UNE SOCIALIZATION PRIMAIRE PLURIELLE

À la lecture du chapitre précédent, l'équivalence entre socialisation primaire et socialisation familiale peut sembler acquise. Les parents ne sont-ils pas socialement et légalement chargés d'élever leurs enfants ? Le premier modèle de l'individu, n'est-ce donc pas celui qu'opère sur lui sa famille, et n'est-ce pas à travers elle, et elle seulement, que la société agit dans un premier temps ? Et pourtant, il est difficile d'imaginer un monde où l'enfant ne serait en contact, même au cours des premières années de son existence, qu'avec ses parents. Il est donc temps de poursuivre notre exploration de la socialisation primaire en envisageant dans quelle mesure elle dépasse le cadre de la famille.

Cette analyse ne saurait toutefois se contenter de recenser les personnes, ou les institutions, avec lesquelles l'enfant « est en contact », comme on vient un peu abusivement de le dire. Il est nécessaire de poser la question de l'effet socialisateur effectif de ces contacts, qui peuvent avoir lieu sans entraîner de conséquences dans la construction de l'individu. C'est en conservant cette question à l'esprit que l'on peut aborder ce deuxième temps d'étude de la socialisation primaire, consacré à la prise en compte de sa pluralité : tout ce qui se joue dans l'enfance ne se joue pas dans la famille.

La variation des instances de la socialisation primaire s'inscrit dans une histoire qu'il est particulièrement tentant de retracer. Il n'est cependant pas forcément prudent de substituer à une socio-histoire des processus de socialisation, qui reste encore largement à faire, l'invocation d'un « sens de l'histoire » univoque qui aurait abouti à la situation actuelle, comme c'est par exemple le cas des thèses portant sur le « monopole familial » dans la socialisation primaire. On peut en effet mentionner deux thèses opposées, selon lesquelles la famille a soit acquis, soit perdu ce monopole, qui sont *a priori* aussi convaincantes l'une que l'autre. La thèse de l'acquisition progressive du monopole de la socialisation primaire par la famille est présente chez

Norbert Elias par exemple. Selon lui, le couple parental a, depuis le Moyen Âge, petit à petit acquis « la tâche exclusive du premier conditionnement » alors qu'elle était auparavant détenue par les couches supérieures de la société (sur les couches inférieures), ou bien par les pairs, ou encore par toutes les personnes, famille ou domestiques dans les couches aisées, qui entouraient l'enfant. Cette tâche incomberait en propre, et exclusivement, au couple parental à partir du XIX<sup>e</sup> siècle et depuis lors<sup>1</sup>. La thèse de la perte avance, quant à elle, que la situation actuelle (la « pluralité » de la socialisation primaire) témoigne d'un processus peut-être tout aussi ancien, et remontant en tout cas au XIX<sup>e</sup> siècle, de disparition de ce monopole de la socialisation enfantine par la famille du fait de transformations sociales telles que l'évolution des normes éducatives, la scolarisation des enfants, ou, plus récemment, la généralisation du travail féminin et ses conséquences sur les modes de garde infantiles.

Peut-être ces deux processus se sont-ils tout simplement succédés, l'acquisition lente d'un monopole jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle étant suivie de sa perte plus rapide au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Mais c'est peut-être plutôt l'idée même d'un monopole familial, à quelque moment du temps que ce soit, qui peut être mise en doute. C'est bien avant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que nombre d'instances ont concurrencé l'influence de la famille au cours de la socialisation primaire : du côté des classes supérieures, les nourrices et le monde des domestiques, gouvernantes ou servantes, mais aussi, très tôt, le pensionnat, le collège ou le couvent ; du côté des classes populaires, la mise en apprentissage ou l'entrée précocée dans le monde du travail, les salles d'asile et l'école maternelle (destinées à l'origine aux enfants des classes populaires)<sup>2</sup>. Le XIX<sup>e</sup> siècle n'est donc pas le siècle d'un monopole familial qui se serait perdu depuis.

Quant au XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup> siècles, ils ne sont pas pour autant ceux d'un monopole familial gagné sur une situation ancienne de pluralité, et ce chapitre vise précisément à apporter une série de réfutations à l'idée d'un

1. N. Elias, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939], p. 196-197, p. 201, p. 273-274.

2. E. Becchi, D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, tome 2. *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998 [1996] et C. Rollet, *Les Enfants au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 2001.

monopole familial de la socialisation primaire dans nos sociétés. Il s'agira dans un premier temps de définir et de prendre la mesure de la diversité des influences qui agissent au cours de la socialisation primaire, y compris au sein de l'entité « famille » elle-même. En adoptant cette posture attentive aux diversités internes et aux variations, on pourra alors se pencher sur les groupes, institutions ou personnes qui, au-delà d'une sphère familiale elle-même diverse dans ses influences, sont partie prenante des processus de socialisation primaire : nous progresserons ainsi des personnes chargées de « garder » les enfants aux experts ou professionnels qui agissent sur leur éducation directement ou par l'entremise de normes éducatives, puis des pairs qui les entourent à l'institution scolaire et ses membres. Loin de diluer la force de la socialisation primaire dans la multiplicité de ses instances, ce parcours nous permettra bien au contraire d'en envisager toute l'amplitude, car cette pluralité n'est rien d'autre que la diversité des canaux par lesquels la société nous produit.

## 1. LA PLURALITÉ DES INFLUENCES

Le risque existe souvent de ne trouver que ce que l'on cherche : si, pour aborder la socialisation primaire, on fixe le regard sur la sphère familiale – ce qui n'est, de plus, pas exempt de résonances normatives quant à ce que « doit être » la socialisation primaire –, il y a de grandes chances pour que son action se donne à voir comme exclusive d'autres influences. Il faut donc s'astreindre à élargir le champ de l'investigation et à regarder spécifiquement ce qui se passe « ailleurs », voire à regarder différemment ce qui se passe dans la famille. De ce point de vue, la théorie de la socialisation élaborée par Bernard Lahire<sup>1</sup> est précieuse du fait de la systématité avec laquelle elle enjoint de traquer toute les formes de pluralité et de variations qui peuvent être à l'œuvre lors des processus de socialisation.

1. Notamment dans *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard, 1995, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, A. Colin, 2005. *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, 2002, A. Colin, 2005 et *La Culture des Individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

### 1.1 De la socialisation plurielle à l'homme pluriel

L'apport de cette théorie est tout d'abord à mettre en relation avec une posture méthodologique, voire épistémologique. Il s'agit en effet d'une part de toujours poser la question de la socialisation comme une question empirique, qui se construit et se résout dans l'analyse des matériaux recueillis lors d'enquêtes de terrain, et d'autre part de ne pas hésiter à se situer au niveau microsociologique de l'individu pour identifier l'effet des structures sociales. La focale du microscope sociologique peut même être ajustée en direction de l'infra-individuel, dans la mesure où ce sont des dispositions (manières de faire, de voir, de sentir, inclinations à agir ou à croire...) précises, intériorisées lors du processus de socialisation, que l'on observe, en considérant par exemple chaque domaine de pratique où elles sont incorporées, et non d'emblée le système qu'elles forment ou le principe global qui les engendre, contrairement à l'optique adoptée généralement par les approches en termes de sociogénèse d'habitus.

Une telle « sociologie génétique et dispositionnaliste de la socialisation », centrée sur la genèse des dispositions individuelles, permet alors d'ouvrir la boîte noire que la socialisation constitue trop souvent et d'en décomposer les instances, modalités et effets situés. Loin de s'en tenir à l'invocation des résultats d'une socialisation conçue comme une mécanique magique ou présumée, la tâche de la sociologie est d'étudier en détail et au plus près le processus de socialisation dans l'enfance et l'adolescence, selon deux grands volets : l'étude des socialisations – familiales, scolaires, dans les groupes de pairs ou les institutions culturelles, sportives, politiques, religieuses – et des processus d'intériorisation de dispositions et de valeurs ; l'étude des phénomènes de transférabilité des dispositions (mentales et comportementales) d'un univers à l'autre (de la famille à l'école ou au groupe de pairs, de l'école à la famille) ou de mise en tension de dispositions contradictoires dans le cas de cadres socialisateurs partiellement ou totalement incompatibles<sup>1</sup>. En effet, dès lors que la famille ne constitue pas l'unique instance de socialisation

1. B. Lahire, « Prédipositions naturelles ou dispositions sociales ? », in *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 305-307.

primaire, rien ne garantit *a priori* la convergence des principes socialisateurs hétérogènes, voire concurrents, et même potentiellement contradictoires des différentes instances qui interviennent<sup>1</sup>.

Dans cette perspective, les dispositions sont donc « situées » par rapport à leur contexte d'intériorisation, c'est-à-dire à la fois par le domaine pratique concerné (dispositions scolaires, dispositions sportives...), et par l'instance auprès de laquelle elles ont été acquises (l'école, le club de sport...). Ces produits situés peuvent être, ou non, transférables d'un domaine pratique à un autre (une disposition au « sérieux » scolaire peut trouver ou non les conditions de son actualisation sur un terrain de foot, une disposition à l'ascétisme sportif celles de son actualisation dans une salle de classe). Les différences de comportement d'un contexte à l'autre ne sont donc pas le produit d'un même habitus (résultant d'un processus unique de socialisation) « réfracté » dans des contextes différents, mais le produit de dispositions différentes relatives à des contextes et des domaines de pratiques donnés et acquises lors de processus socialisateurs distincts. Chaque individu singulier est de ce fait porteur d'une pluralité de dispositions, qui vont être, selon les contextes, mises en veille ou en action, inhibées ou activées<sup>2</sup>.

C'est donc l'hétérogénéité des processus et des produits de la socialisation qui constitue la norme, et l'unicité l'exception. La grande cohérence qui caractérise l'habitus, où s'illustre un principe générateur unique, provenant de processus de socialisation convergents et qui oriente les conduites sur les différents domaines pratiques, apparaît comme un cas particulier qui réclame des conditions particulières d'intériorisation. Par exemple, si la socialisation longue, systématique et intense des sportifs de haut niveau a des chances de se traduire par la constitution d'un habitus sportif, la pratique même régulière d'un sport est plutôt à l'origine de dispositions spécifiques dont il n'est pas sûr qu'elles se manifestent dans d'autres contextes que sur les terrains de sport<sup>3</sup>.

1. B. Lahire, *L'Homme pluriel*, op. cit., p. 31.

2. B. Lahire, « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, 1999, p. 136-137.

3. B. Lahire, « Dispositions et contextes d'action », in *L'Esprit sociologique*, op. cit., p. 318.



## SOCIALISATIONS SECONDAIRES ET RE-CONSTRUCTION DE L'INDIVIDU

« Tout se joue avant six ans » : cette phrase, extraite du titre d'un best-seller américain de 1970, est parfois utilisée pour caricaturer des approches qui accordaient une importance exclusive à la socialisation primaire. Si elle était vraie, nous pourrions arrêter notre parcours après ces deux premiers chapitres, puisque le processus de socialisation prendrait fin une fois l'enfance terminée et que le reste du cycle de vie ne serait qu'actualisation, non problématique, des produits précédemment intériorisés. Or de même que la socialisation primaire n'est pas exclusivement familiale, la socialisation n'est pas exclusivement primaire et tout ne se joue pas dans l'enfance. Une simple négation de la formule nous dit cependant très peu de choses sur la nature de ce qui a lieu plus tard : qu'est-ce qui se joue après la socialisation primaire ?

Répondre à cette question, c'est entrer dans l'étude de ces socialisations que l'on désigne comme « adultes » ou « secondaires ». Ces qualificatifs indiquent que d'autres instances de socialisation que celles envisagées lors des deux premiers chapitres et que d'autres moments socialisateurs que l'enfance ont été pensés et étudiés par les sociologues comme importants dans la construction et la formation des individus. Ces expressions, et notamment celle de « socialisation secondaire », insistent par ailleurs sur une caractéristique à la fois évidente et fondamentale de ces socialisations : elles viennent « après », dans un « second temps ». Si la socialisation primaire a pour effet de construire l'individu, la situation de départ est fort différente dans le cas de la socialisation secondaire. Elle ne « crée » ni ne « produit » *ex nihilo* un individu social mais doit faire avec, d'une manière ou d'une autre, les produits antérieurement incorporés au cours de la socialisation primaire qui ont fait de l'individu ce qu'il est devenu. Une socialisation secondaire est donc nécessairement une *re-construction* et l'un des enjeux de son analyse est de comprendre ses rapports avec la socialisation primaire.

Une première sous-partie nous permettra de définir la socialisation secondaire et d'envisager les problèmes posés par son articulation à la socialisation primaire. Nous proposerons ensuite un « gros plan » sur un idéal-type de la socialisation secondaire, à savoir la socialisation professionnelle des médecins comme objet de luttes entre sociologies fonctionnaliste et interactionniste<sup>1</sup>. Enfin, prenant en compte le fait que la socialisation secondaire est loin de se réduire à la socialisation professionnelle, nous passerons en revue d'autres exemples de socialisation secondaire qui manifestent à la fois sa diversité et les liens variables qu'elle entretient avec la socialisation primaire.

## 1. DÉFINIR LA SOCIALISATION SECONDAIRE

On a parfois avancé que l'un des apports importants d'un ouvrage de 1966 qui constitue désormais un classique des théories de la socialisation, *La Construction sociale de la réalité*, de Peter Berger et Thomas Luckmann, tenait à la distinction qu'il était censé introduire, comme une nouveauté dans la théorie sociologique, entre socialisation primaire et socialisation secondaire. Or comme le disent les auteurs eux-mêmes, leurs définitions de la socialisation et de ses deux sous-types, primaire et secondaire, « suivent de très près l'usage habituel qui en est fait dans les sciences sociales »<sup>2</sup> dès avant cette époque. En revanche, on peut avancer qu'un intérêt majeur de l'ouvrage tient à la *problématisation* qu'il effectue des relations et de l'articulation entre les socialisations primaire et secondaire.

### 1.1 La socialisation primaire : force et affectivité

Pour en rendre compte, il est nécessaire de revenir brièvement sur la socialisation primaire. La définition qu'en donnent Peter Berger et Thomas Luckmann

1. Pour une présentation beaucoup plus complète de la socialisation professionnelle et des enquêtes réalisées sur son fonctionnement, on consultera les deux parties que C. Dubar lui consacre dans *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 2000, p. 125-233.
2. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1992 [1966], note 2 p. 279. Les analyses reprises ici sont celles du ch. 3.

s'inspire de l'approche psycho-sociologique d'un philosophe du début du XX<sup>e</sup> siècle, George Herbert Mead, à qui ils empruntent notamment les expressions d'« autrui généralisé » et d'« autrui significatif »<sup>1</sup>. Un « autrui significatif » est une personne qui entoure concrètement, spatialement et affectivement, l'enfant : il est « celui par qui passe une part de [sa] définition propre et qui se trouve, pour cette raison, investi d'une importance singulière », celle d'un « autrui qui compte » dans le processus de socialisation<sup>2</sup>. Dans cette perspective, les relations entre l'enfant et ses autrui significatifs le marquent durablement, dans la mesure où il ne se perçoit d'abord qu'à travers leurs points de vue et leurs actions. On peut par ailleurs noter que Peter Berger et Thomas Luckmann ne se limitent pas à l'approche, qu'ils qualifient de « socio-psychologique », consistant à ne prendre en compte que l'intériorisation des rôles et des attitudes des autres : ce qui est intériorisé, c'est plus exactement « le monde » des autrui significatifs, un monde social spécifique, celui de l'appartenance de classe par exemple.

Dans un deuxième temps, et progressivement, le cercle des relations qui construisent l'enfant s'étend, jusqu'à former un « autrui généralisé ». Peter Berger et Thomas Luckmann donnent l'exemple d'un processus d'intériorisation des normes qui manifeste cet aspect de la socialisation primaire : au cours de ses premières années d'existence, l'enfant passe d'une interprétation de type « Maman est fâchée contre moi *maintenant* » à « Maman est fâchée contre moi *chaque fois* que je renverse la soupe », puis « Papa, Grand-mère et Sœur Aînée sont fâchés quand je renverse la soupe », et enfin « Tout le monde est fâché quand je renverse la soupe : on ne renverse pas la soupe ». Le passage à l'abstraction symbolisée par l'usage du « on » signifie que l'enfant intériorise le point de vue d'une « généralité d'autres », c'est-à-dire celui d'une société.

De cette approche de la socialisation primaire, Berger et Luckmann dégagent un certain nombre de traits qui vont leur permettre, par différenciation, de définir la socialisation secondaire. La socialisation primaire est tout d'abord particulièrement forte et rémanente. Elle possède une « qualité

1. G. H. Mead, *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 [1934].
2. J.-M. de Queiroz, M. Ziolkowski, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR, 1994, p. 22-23.

spécifique de fermeté » qui la rend « la plus importante pour l'individu » et qui explique que ses effets se prolongent tout au long de la vie, dans la mesure où le monde que l'enfant intériorise est « solidement incrusté » dans sa conscience. Deuxièmement, la socialisation primaire s'inscrit, du fait de la relation entre l'enfant et ses autres significatifs, dans un contexte affectif, « chargé d'émotions ».

### 1.2 Les mondes bureaucratiques de la socialisation secondaire

Si la socialisation primaire est « la première que l'enfant subit dans son enfance », la socialisation secondaire « consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ». Cette définition assez générale est rapidement précisée par la mention de la « division du travail », et devient « l'intériorisation de sous-mondes institutionnels ou basés sur des institutions » et « l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle, les rôles étant directement ou indirectement enracinés dans la division du travail ». Berger et Luckmann retrouvent ici un usage qui les précède et qui les suivra, et qui consiste à mettre plus ou moins en équivalence les notions de socialisation secondaire et de socialisation professionnelle; ou en tout cas à faire de la socialisation professionnelle le cœur de la socialisation secondaire. Les exemples qu'ils utilisent pour illustrer la socialisation secondaire vont de ce fait presque toujours être pris dans deux domaines : le monde du travail et le monde scolaire comme propédeutique au monde du travail.

De cette définition découlent deux caractéristiques de la socialisation secondaire qui répondent point par point à celles de la socialisation primaire. A une socialisation primaire forte et affective répond une socialisation secondaire caractérisée, relativement et négativement, comme étant moins puissante et moins émotionnelle, quasi-bureaucratique en un sens. Pour commencer par ce dernier point, Berger et Luckmann avancent que la socialisation secondaire peut « se dispenser » des identifications émotionnellement chargées aux autres significatifs, puisqu'il est socialement « nécessaire d'aimer sa mère mais pas son professeur ». De fait, les agents socialisateurs de la socialisation secondaire ainsi définie occupent des positions et des rôles

que d'autres pourraient occuper à leur place : telle connaissance peut être transmise par un enseignant ou un autre, telle ficelle du métier enseignée par un certain nombre de collègues. En paraphrasant une célèbre typologie de Max Weber, on pourrait avancer que la socialisation primaire, dans cette perspective, inscrit son efficacité propre sur les bases d'une légitimité traditionnelle et quasi-charismatique, là où la socialisation secondaire tire son pouvoir d'une légitimité rationnelle-légale. Une deuxième caractéristique oppose les deux types de socialisation : la moindre prégnance de la socialisation secondaire. Alors que, comme on l'a évoqué dans le premier chapitre, l'enfant intériorise le monde familial comme le seul monde, le « monde tout court », l'adulte peut intégrer le monde de son travail de manière située et relative comme un monde parmi d'autres, et le processus de socialisation ne donnera donc pas lieu, dans les deux cas, à une même « incrustation » de ses produits dans l'individu. Berger et Luckmann soulignent que, contrairement aux produits de la socialisation primaire qui sont « très difficilement désintégrés », les produits de la socialisation secondaire sont plus vulnérables à la destruction. Parmi les exemples utilisés par les auteurs, on peut mentionner celui de la cravate. Si un homme a intégré, lors de sa socialisation professionnelle, qu'il doit aller travailler avec une cravate, une petite modification de structure suffira à lui faire renoncer à cette pratique : par exemple, s'il change d'emploi ou d'entreprise et que les usages vestimentaires sont différents. Aller « contre » ce produit de sa socialisation secondaire ne va rien heurter de très enraciné en lui. En revanche, avancent Berger et Luckmann, une conversion profonde serait nécessaire pour aller au bureau sans aucun vêtement, ce qui montre la « résistance » passive (pour utiliser le terme durkheimien qui désigne la manifestation du fait social) bien plus forte des produits de la socialisation primaire, qui nous a appris à réserver à certaines occasions bien particulières le fait de nous présenter nus devant les autres.

Si Berger et Luckmann fournissent des critères de différenciation entre socialisations primaire et secondaire, ils donnent également des pistes permettant de sortir de ce que cette distinction pourrait avoir de trop caricatural (le monde maternel et « chaud » de la socialisation primaire, règne des passions, par opposition au monde bureaucratique et « froid » du travail salarié, où l'affectif ne prendrait aucune part et où seule la raison gouvernerait les intériorisations). Ils avancent ainsi que certaines socialisations

secondaires peuvent « ressembler » aux socialisations primaires, tant par leur prégnance que par leur dimension affective, notamment du fait de certaines techniques mises en œuvre explicitement dans ce but par des institutions intéressées à ce type de déroulement de la socialisation secondaire, dans le but de produire par exemple des prêtres, des révolutionnaires ou des musiciens entièrement dévoués à leur vocation.

### 1.3 Le problème de l'articulation

Peter Berger et Thomas Luckmann ne s'en tiennent cependant pas à une simple définition des deux sous-types de socialisation. L'un des grands apports de leur approche tient à la façon dont ils posent comme un problème, et non comme une évidence, la question de l'articulation entre les socialisations primaires et secondaires. Puisque la socialisation primaire est si puissante et que ses produits sont si « incrustés » dans l'individu, comment est-il possible qu'il y ait autre chose après elle, c'est-à-dire des socialisations ultérieures ? Comment les produits de la socialisation secondaire « font-ils avec » ceux de la socialisation primaire ? Le problème n'est plus, comme dans les chapitres 1 et 2 de notre parcours, de comprendre l'articulation de socialisations plurielles et largement concomitantes, mais d'envisager la dynamique temporelle de socialisations diverses et successives. L'ouvrage de Berger et Luckmann identifie donc comme question « fondamentale » celle de la cohérence entre les intériorisations originelles et nouvelles, et notamment le fait que la socialisation secondaire doive « traiter avec un moi déjà formé et avec un monde déjà intériorisé ». Pour illustrer l'idée selon laquelle la socialisation secondaire ne se fait pas *ex nihilo*, et doit être analysée à partir de la socialisation primaire, Berger et Luckmann utilisent l'exemple des langues vivantes. On apprend une seconde langue (métaphore de la socialisation secondaire) en la construisant sur la réalité pré-donnée de sa langue « maternelle » (métaphore de la socialisation primaire), et pendant longtemps on retraduit continuellement les éléments de la nouvelle langue dans l'ancienne. Le temps passant, si l'apprentissage et la pratique de la langue sont suffisamment soutenus, il devient graduellement possible de « penser » directement dans la nouvelle langue, mais il est rare d'y acquérir une aisance tout à fait équivalente. De ce point de vue, pourrait-on ajouter, la

situation d'un enfant provenant d'un couple bilingue qui apprend en même temps l'une et l'autre langue est sans doute très différente, et la métaphore de Berger et Luckmann montre bien que les analyses en termes de socialisation secondaire ne peuvent pas esquiver la question de la séquence temporelle des socialisations et de l'articulation de leurs produits.

## CONCLUSION

Dans son introduction à *Éducation et Sociologie* d'Émile Durkheim publiée en 1922, Paul Fauconnet, un des disciples sociologues de ce dernier, défend la théorie de la socialisation présentée dans l'ouvrage contre les « résistances » qu'elle a rencontrées<sup>1</sup>. Près d'un siècle après, les critiques adressées à la notion ne se sont pas tues. Plus étonnant, elles ont gardé avec ces premières contestations comme un air de famille, tout en portant la marque des débats épistémologiques propres aux époques qui les ont vu naître. Paul Fauconnet évoque trois types de résistances à la conception de Durkheim : une protestation humaniste qui lui reproche d'inscrire la socialisation dans un contexte local (la nation par exemple) plutôt qu'à l'échelle de l'humanité ; une critique du réalisme durkheimien plus portée à dire ce qui est et à s'y arrêter avec fatalisme qu'à donner des conseils sur ce qui devrait être ; une objection individualiste enfin, qui l'accuse de dissoudre l'individu dans la société. Trois critiques, donc, à tonalité respectivement politique, épistémologique et historique, tout comme celles, bien plus récentes, que nous allons évoquer maintenant.

Le faisceau de critiques à connotation politique adressées aux sociologies de la socialisation reproche à la notion de postuler un caractère « hypersocialisé » de l'individu, qui s'oppose aux valeurs de la liberté et de la responsabilité individuelles. Dans cette optique, le « conditionnement » de l'individu par la socialisation en ferait un pantin prisonnier d'une société totalitaire. Cette critique de la socialisation juge donc l'entreprise descriptive de la notion à l'aune de ses enjeux normatifs, ce qui est en soi discutable : après tout, si nous étions tous des automates entièrement programmés, ne faudrait-il pas mieux le savoir plutôt que d'agir comme l'homme ivre de Spinoza, qui va répétant qu'il n'est pas du tout saoul et qu'il maîtrise parfaitement ce qu'il dit et ce qu'il fait ? De plus, il est difficile de demander à la science de démontrer l'existence d'une liberté qui s'éprouve plus qu'elle ne

1. P. Fauconnet, « L'Œuvre pédagogique de Durkheim », introduction à É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1993, [1922], p. 15-17.

se prouve, alors que le modelage social et ses produits sont justiciables, eux, d'une administration tant quantitative que qualitative que qualitative de la preuve. Cette critique construit également une vision particulièrement noire de la socialisation, là où il ne faut pas oublier qu'elle est également à l'origine de toutes les compétences corporelles ou mentales que nous valorisons dans nos sociétés démocratiques... ainsi que du crédit que nous accordons à des notions comme celles de liberté ou d'individu ! Enfin, cette accusation faite à la socialisation néglige le fait que le déterminisme sociologique est bien moins « totalitaire » que celui d'autres disciplines : à la différence des déterminismes biologiques, qu'ils soient neuronaux ou génétiques, les sociologies de la socialisation soulignent certes la force des infériorisations mais également leur caractère construit, contextuel et pris dans l'histoire, formé et transformé, donc transformable à nouveau.

À cette première salve de critiques s'en ajoute une deuxième, qui en est assez proche mais possède une orientation épistémologique. Les sociologies de la socialisation privilégieraient un unique paramètre de l'action des individus au détriment des autres. En ne considérant que le socialisé chez l'individu, elles postuleraient que le second agit exclusivement sous l'emprise du premier et évacueraient d'autres principes potentiels de l'action. Ces principes prétendument passés sous silence relèvent souvent de l'adaptation, rationnelle et réflexive, à la situation présente, par opposition au poids du passé sous lequel serait érasé l'individu socialisé. Cette objection comporte l'inconvénient de s'inscrire dans des oppositions tranchées entre théories qui n'ont pas toujours lieu d'être : sociologies du poids du passé ou de l'ouverture du présent, du déterminisme ou de l'interaction, de la socialisation ou de la situation — on a ainsi pu voir que l'approche interactionniste pouvait parfaitement articuler l'importance décisive des situations et la dimension déterministe de la socialisation. De plus, rien dans cette dernière n'interdit de faire une place à l'activité de l'individu socialisé, si celle-ci est attestée empiriquement et non simplement postulée ou invoquée. On peut par exemple se demander dans quelle mesure les individus sont conscients des processus de socialisation dans lesquels ils sont pris, quelles sont les techniques dont ils disposent pour les infléchir ou les modifier (en se soustrayant à certaines influences ou en en recherchant d'autres), ou s'il existe des formes de socialisation au cours desquelles la marge individuelle d'activité est plus accusée.

Enfin, un dernier ensemble de critiques à tonalité historique et individualiste rappelle très exactement celles dont l'approche d'Émile Durkheim a essuyé le feu en son temps, et nous laisserons donc la parole à Paul Fauconnet pour y répondre. La notion de socialisation ne serait pas adaptée à l'analyse sociologique du monde contemporain parce qu'elle ignorerait la figure de l'individu qu'il a produite. « On est si accoutumé à opposer la société à l'individu, que toute doctrine qui fait du mot société un usage fréquent, semble sacrifier l'individu », nous dit Fauconnet. Or, selon lui, la philosophie de l'histoire de Durkheim aboutit à la règle morale suivante — sur laquelle repose encore aujourd'hui notre conception de l'individu — : « distingue-toi, sois une personne ». Comment, poursuit Fauconnet, une pareille doctrine verrait-elle dans la socialisation un procédé de dépersonnalisation ? Elle estime, bien au contraire, que l'éducation « fait la personne ». Ce sont donc les processus de socialisation qui produisent l'individu, et c'est précisément, ajouterons-nous, leur force, leur continuité et leur multiplicité qui créent la singularité individuelle.

La socialisation ne se limite pas à ce qui est commun à tous les membres d'une société mais s'étend à ce qu'il y a de plus individuel chez chacun. Elle constitue ainsi un outil d'analyse particulièrement bien ajusté à l'être de l'individu. La notion de socialisation mérite donc d'autant moins d'être mise au banc des accusés par ces trois types de critiques qu'elle offre une perspective sur la genèse des individus à la fois politiquement ouverte, épistémologiquement ambitieuse et historiquement consciente de la dimension individuelle des processus sociaux.