

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

1^{ère} partie

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

Pour commencer :

Document 1 : Kaspar Hauser, l’enfant de la nuit

Kaspar Hauser ne savait rien des distinctions les plus communes, celles qui organisent à tout instant notre perception du monde. Ni le haut et le bas, ni la droite et la gauche, ni l'envers et l'endroit, ni le nord ou le sud, etc. ne faisaient sens à ses yeux. Pas même la distinction du jour et de la nuit, de la veille et du sommeil, du passé et du futur, et, moins encore, bien sûr, des rêves et du réel, du sensible et de l'intelligible, du mensonge et de la vérité... Le monde n'était qu'un. Immense et indistinct. [...]

Jamais Kaspar Hauser n'avait appris les formes conventionnelles et locales de l'expression de la douleur ou du plaisir, de la tristesse ou de la joie, du dégoût ou du désir... Ni dans le cercle restreint d'une famille, ni dans celui, élargi, d'une école ou d'un village. D'ordinaire, ces apprentissages sont pour l'essentiel le fruit d'une appropriation mimétique qui permet d'épouser sans même y prendre garde les affects communs et les formes expressives privilégiées par le groupe, bien que chaque individu n'en brode pas moins ses variations individuelles sur le canevas d'une culture émotionnelle partagée et incorporée. Or, ici, non seulement le mouvement des émotions sur son visage n'avait pas été façonné par le milieu humain dans lequel il aurait dû grandir, mais Kaspar ignorait tout ou presque des codes et usages, des règles tacites régissant l'expression de l'affectivité en son temps.

H.Mazurel, *Kaspar l'obscur ou l'enfant de la nuit*, La Découverte, 2020.

Q.1) Pourquoi le cas de Kaspar Hauser apparaît comme extra-ordinaire ?

Q.2) Expliquez la phrase soulignée.

D) La socialisation un processus générateur de différences

A) Les enjeux de la socialisation

La définition la plus simple que l'on peut donner de la **socialisation** est la suivante : **la socialisation est la façon dont la société forme et transforme les individus.** Néanmoins cette définition doit être précisée pour la rendre utilisable :

- Au terme vague de "façon", il faut préférer le terme de **processus** => comment la socialisation s'opère-t-elle ?
- Au terme global de "société", il faut préférer les **agents, des instances** précis => qui ou qu'est-ce qui socialise ?
- Aux termes généraux de "forme et "transforme", il faut préciser le **contenu** de la socialisation (=> qu'est-ce qui est intériorisé ?) et les **résultats** de la socialisation (=> quels sont les effets de la socialisation ?)

B) Au cœur du processus de socialisation : l'intériorisation

- a) L'intériorisation

Le processus de socialisation est d'abord un processus d'intériorisation (le monde "extérieur" entre en soi) et d'incorporation (le monde extérieur entre plus précisément dans son corps). Deux questions se posent alors :

- qu'intériorise-t-on ?
- quels sont les effets de l'intériorisation ?

Document 2 : un exemple d'intériorisation

L'enfant, l'adolescent puis l'adulte [incorporent] des *habitudes* corporelles, cognitives, évaluatrices, appréciatives, etc., c'est-à-dire des *schèmes d'action*, des *manières* de faire, de penser, de sentir et de dire adaptées (et parfois limitées) à des contextes sociaux spécifiques. Ils intériorisent des modes d'action, d'interaction, de réaction, d'appréciation, d'orientation, de perception, de catégorisation, etc., en entrant peu à peu dans des relations sociales d'interdépendance avec d'autres acteurs ou en entretenant, par la médiation d'autres acteurs, des relations avec de multiples objets dont ils apprennent le ou les modes d'usage, le ou les modes d'appropriation.

Par exemple, J. Wertsch montre comment des enfants entre 2 et 5 ans apprennent, dans l'interaction avec leur mère, à former, à régler et à consolider leurs habitudes dans le cas de la construction d'un puzzle. Tout d'abord l'enfant doit comprendre que les informations fournies par sa mère portent sur les images représentées sur les pièces du puzzle et non sur l'environnement extérieur (par exemple, au départ l'enfant croit que sa mère évoque la fenêtre de la pièce dans laquelle ils se trouvent alors qu'elle parle de celle qui est représentée sur le puzzle) [...]. Puis, il s'avère capable de réaliser les demandes d'action explicitement formulées par sa mère, mais pas encore celles qui sont implicites, ce qui supposerait qu'il sache interpréter au-delà des mots, parce qu'il maîtriserait la stratégie d'ensemble de réalisation du puzzle. Enfin, l'enfant prend progressivement en main « la responsabilité stratégique de la tâche » et passe au langage égocentrique (consistant à s'adresser à lui-même les questions que sa mère jusque-là lui posait pour l'aider à composer le puzzle), sa mère n'ayant plus alors qu'à intervenir verbalement pour confirmer la pertinence des choix, soutenir l'effort entrepris, etc., consolidant ainsi définitivement des habitudes désormais incorporées.

Voilà donc un exemple d'intériorisation ou d'incorporation qui fait bien apparaître le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique comme intériorisation par l'enfant d'une définition du cadre de l'action (« faire un puzzle »), de manières de procéder pour parvenir au résultat souhaité, des (bonnes) questions à se poser pour réussir la tâche, etc. Aidé par l'adulte, l'enfant intériorise les questions, les gestes, les procédés stratégiques qu'il emploie pour, au bout du compte, parvenir à faire seul (de manière autonome) ce qu'il réalisait jusque-là sous tutelle.

B.Lahire, *L'homme pluriel*, Nathan, 1998.

Q.1) Soulignez dans le texte ce qui est intériorisé, incorporé.

Q.2) Comment un enfant arrive-t-il à faire un puzzle seul ?

Pour résumer, nous pouvons dire que **lors de la socialisation, les individus intériorisent des façons d'agir, et penser**. L'intériorisation de ces façons d'agir, et de penser se traduit par chez les individus (en sociologie, on utilise parfois le terme d'agents ou d'acteurs sociaux) par la construction de **dispositions** qui se forgent par des **expériences socialisatrices**.

Document 3 : les expériences socialisatrices construisent des dispositions

Les processus de construction des dispositions et des compétences sont des processus de socialisation et l'on peut parler d'*expériences socialisatrices* lorsqu'on entend mettre l'accent sur ce que les contextes d'action vécus « impriment » comme changement, modification, transformation sur les acteurs. Le passé incorporé est donc l'effet de la fréquentation passée - plus ou moins précoce, durable, systématique - de divers contextes d'action (familial, scolaire, professionnel, religieux, politique, culturel, sportif, etc.). Il est le produit d'expériences passées qui perdurent dans le présent [...].

Lorsque ces expériences ont forgé chez l'acteur des habitudes particulières de comportement, d'action ou de réaction, celles-ci peuvent devenir des dispositions, au sens où l'acteur est, de par son expérience passée, *prédisposé* ou *enclin* à voir, sentir ou agir d'une certaine façon plutôt que d'une autre. Qui dit « disposition » dit *propension* ou *tendance* à croire, penser, voir, sentir, apprécier ou agir d'une certaine manière. La disposition repose sur un mécanisme d'*anticipation pratique* du cours des événements.

En prise à une situation donnée, chaque acteur agit ou réagit en fonction de ce qu'il croit immédiatement reconnaître ou percevoir des impératifs liés à cette situation, c'est-à-dire en fonction de ses expériences passées. Ce que l'acteur perçoit, voit, sent ou se représente de la situation présente et ce qu'il y fait ne se saisit qu'au croisement des propriétés de la situation en question et de ses propriétés incorporées (dispositions mentales et comportementales plus ou moins

cohérentes ou contradictoires formées au cours des expériences socialisatrices passées). *L'agir présent est donc hanté par la mémoire involontaire de l'expérience passée.*

B.Lahire, *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte, 2013.

Q.1) Qu'est-ce qu'une disposition ?

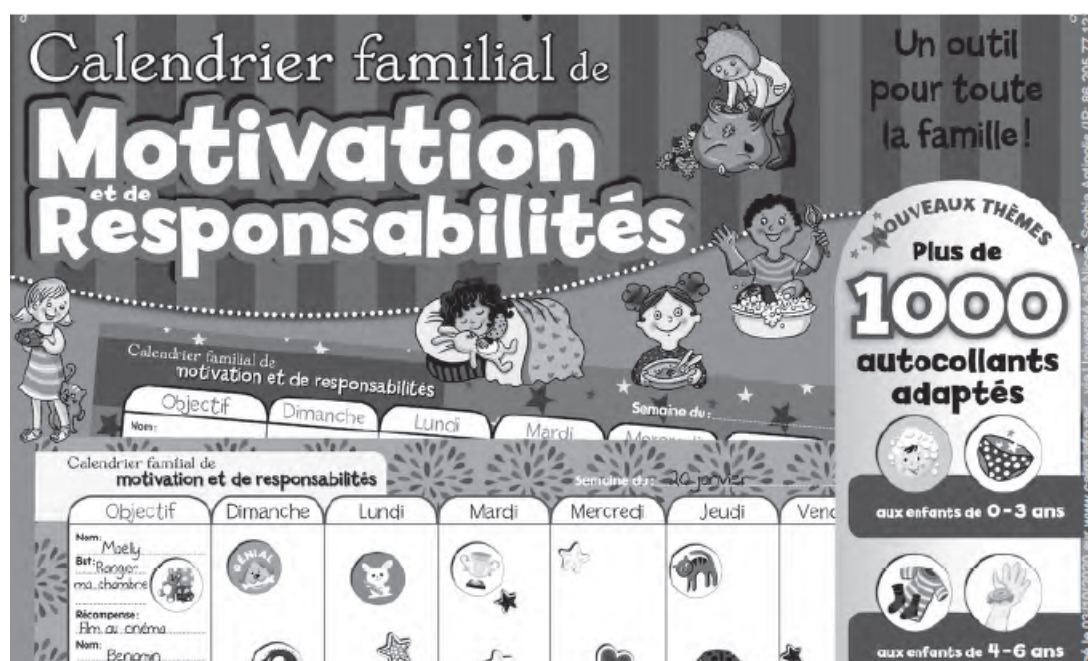
Q.2) A quelle condition les expériences forgent-elles des dispositions ?

Q.3) Imaginez la situation suivante : pour une raison quelconque, vous vous trouvez dans un lieu inconnu avec des individus inconnus. Expliquez pourquoi vous vous sentez "mal à l'aise" en mobilisant les notions précédentes.

L'intériorisation des façons d'agir, de penser suppose une expérimentation préalable de ces façons. Plus cette **expérimentation** (ici expérimenter signifie être confronté à une situation) est fréquente, systématique, plus les individus les intériorisent sous forme de **dispositions** durables.

L'intériorisation ne se limite pas aux façons d'agir et de penser. **La socialisation porte également** sur l'acquisition d'un rapport au temps, notamment **l'intériorisation des façons d'anticiper l'avenir**.

Document 4 : Un calendrier familial de motivation et de responsabilités



Q.1) A quoi sert ce calendrier dans une famille ?

Q.2) Quelles façons d'anticiper l'avenir les enfants qui utilisent ce type d'objet peuvent-ils intérioriser ?

⇒ À ce stade on peut donc appréhender plus précisément la **socialisation** comme **l'ensemble des processus par lesquels les individus expérimentent et intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir.**

b) Les modalités de l'intériorisation ?

Que signifie expérimenter et à la suite **intérioriser des façons d'agir et penser** ? Autrement dit, par **quelles modalités s'opère la socialisation, c'est-à-dire comment se forment des dispositions** ?

Document 5 : Les trois grandes modalités de la socialisation

- la socialisation peut s'effectuer par entraînement ou pratique directe : dans la famille, à l'école, entre pairs ou sur le lieu de travail, les individus se socialisent, construisent leurs dispositions mentales et comportementales au travers de participations directes à des activités récurrentes ;

- la socialisation peut être aussi le résultat d'un effet plus diffus de l'agencement ou de l'organisation d'une «situation». On peut parler alors, de manière suggestive, de « socialisation silencieuse ». Non pas que cette socialisation s'effectuerait hors de tout langage, mais parce qu'elle n'est pas le fait d'une inculcation (volontaire ou involontaire) morale, idéologique ou pédagogique. Par exemple, les dispositifs objectivés de ségrégation selon le sexe tels que les écoles (à l'époque - pas si reculée - de la non-mixité), les toilettes publiques ou les vestiaires et les douches des salles de sport ont, par leur seule existence, pour effet de réaffirmer de façon continue dans les faits, dans l'espace, bref, dans des dispositifs non discursifs, les différences sociales entre les sexes [...] ;

- la socialisation peut prendre, enfin, la forme d'une inculcation idéologique-symbolique de croyances (valeurs, modèles, normes...). Il s'agit ici des normes culturelles diffusées par toutes sortes d'institutions (la famille et l'école, mais aussi la télévision, la radio, la publicité...), qui montrent ou mettent en scène discursivement et/ou iconiquement des personnages dans des rôles, des situations, avec des manières ou des attitudes spécifiques.

B.Lahire, *Portraits sociologiques*, Nathan, 2002.

Avant de répondre aux questions, il est important de définir quelques termes du texte :

- **Pairs (ou groupe de pairs)** : ensemble des personnes qui partagent avec l'individu un certain nombre de caractéristiques. Par exemple, un groupe d'amis.
- **Valeurs** : principes, idéaux auxquels adhèrent les membres d'une société ou d'un groupe social.
- **Normes** : Règles de comportement auxquelles doivent se conformer les membres d'une société ou d'un groupe social.

Q.1) Pour chacun des exemples suivants, indiquez à quelle modalité de socialisation il renvoie :

	Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
Ryan monte dans un train en première classe tandis qu'Enzo est assis en deuxième classe.			
Angèle et sa famille visitent une nouvelle fois le musée d'art moderne et d'art contemporain à Nice.			
Julia consulte un catalogue de jouet : elle voudrait une poupée Barbie pour lui rassembler parce qu'elle est "trop belle".			

c) La socialisation est socialement située

La socialisation est un processus universel : **tous les individus** de toutes les sociétés de toutes les époques **sont socialisés** (sauf cas extrêmement rare comme celui de Kaspar Hauser) mais **les façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir, ainsi que leur mode de transmission, sont socialement situées**, c'est-à-dire qu'elles sont **différentes selon le contexte sociohistorique de leur intériorisation** : selon les époques, les sociétés, le milieu social, le genre, la socialisation sera différente.

Document 6 : La diversité d'intériorisation du temps selon le milieu social

*Nous allons utiliser un article publié par une équipe de sociologues pour comprendre comment on peut enquêter en sociologie sur la socialisation (Henri-Panabière, Gaële, et al. « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 226-227, no. 1, 2019, pp. 16-30).*

L'objectif et les conclusions de l'enquête :

Dans chaque famille rencontrée, nous avons cherché à appréhender le degré de régularité temporelle que les jeunes ont connu quand ils étaient enfants et les usages que leurs parents faisaient des outils d'objectivation du temps, à travers des questions portant sur trois thématiques : les rythmes de la vie quotidienne (heures des repas et du coucher), les règles qui structuraient éventuellement les activités de loisir des enfants (temps et horaires autorisés pour la télévision et les jeux vidéo, activités sportives ou culturelles certains jours de la semaine), et l'organisation temporelle des tâches domestiques (existence possible d'un tour de rôle et/ou de jours réservés pour l'accomplissement de ces tâches). L'examen de ces trois composantes de la vie familiale fait apparaître un clivage relativement net entre les parents de classes moyennes et supérieures d'une part, et ceux de milieux populaires d'autre part. Alors que les premiers familiarisent précocement leurs enfants avec les outils de mesure et de rationalisation du temps, à la fois pour leur obéir et pour s'en servir au quotidien, les seconds utilisent ces outils de manière moins systématique, et ils habituent par conséquent leurs enfants à des usages du temps plus « spontanéistes » [...].

Des comptes-rendus d'entretien :

N°1 : Geneviève Lemaire se souvient ainsi des horaires précis et intangibles du déjeuner et du dîner que sa mère « imposait » (« midi et 19 h »), y compris quand elle rentrait plus tard de l'école (« Ils mangeaient à midi pile, ils m'auraient jamais attendue pour manger à 13 h »).

N°2 : Dans la famille Joubert, les filles devaient ainsi aller au lit à l'heure fixée par leurs parents, mais elles s'endormaient en fait quand elles le souhaitaient. Quand elles étaient à l'école primaire, elles « faisaient la java » dans leur chambre sans que leurs parents interviennent ; au collège et au lycée, elles téléphonaient ou écoutaient de la musique de manière prolongée et décidaient là aussi librement de l'heure effective de leur coucher.

N°3 : M^{me} Latouche avait elle aussi mis en place un emploi du temps « très réglé », avec une heure fixe pour le coucher (« huit heures et demie » se souvient immédiatement son fils Laurent).

N°4 : Si les horaires de coucher deviennent plus souples à mesure que les enfants grandissent, les règles et les rappels à l'ordre perdurent néanmoins dans ces familles. M^{me} Bernier sermonnait ainsi ses adolescents s'ils veillaient après 22 h quand ils étaient lycéens.

N°5 : [À l'âge du lycée], Alexandre Pauvert pouvait se coucher « un peu quand (il) voulait », mais ses parents continuaient de sanctionner verbalement ses dépassements horaires : « Si je traînais trop le soir, le lendemain j'avais une réflexion ». Dans la plupart des cas, ces rappels à l'ordre étaient cependant inutiles, les adolescents ayant appris à se référer eux-mêmes à l'horloge et au calendrier scolaires, et décidant donc « spontanément » de se coucher plus tôt lorsque leurs cours débutaient le lendemain à huit heures.

N°6 : Dans la famille de Nora Bedjaoui, l'heure du dîner pouvait ainsi varier entre 19 et 20 h (« C'(était) pas : à sept heures tous à table »), et si celle du coucher était plus régulière (20 h 30), cette régularité ne résultait pas de l'obéissance à une règle : « (Est-ce que les enfants savaient que c'était à cette heure-là qu'il fallait aller au lit ?). Ben en fait on savait pas vraiment que c'était cette heure-là. En fait, tout le monde était fatigué à cette heure-là donc (on se couchait) ». Nora se souvient d'ailleurs que sa mère acceptait qu'elle se relève pour regarder la télé avec elle lorsqu'elle n'arrivait pas à dormir, signe que celle-ci n'était pas attachée à une règle en ce qui concerne l'heure de coucher de ses enfants

N°7 : Dans la famille de Bérange Cotti, les moments de repas et de coucher n'étaient pas définis par une règle. À l'exception d'une courte période où la famille avait pris l'habitude de dîner après une série télévisée regardée par les parents et les enfants, Bérange ne se souvient pas que le repas du soir avait lieu à une heure précise. Elle ne se souvient pas non plus avoir jamais entendu énoncer une règle en ce qui concerne le coucher :

son frère et elle allaient au lit quand leur sœur aînée le leur disait et celle-ci n’invocait pas l’heure pour justifier sa demande.

Q.1) A partir de l'utilisation du temps dans les familles, classez-les selon leur milieu social.

	Familles de classes populaires	Familles de classes moyennes ou supérieures
Numéro		

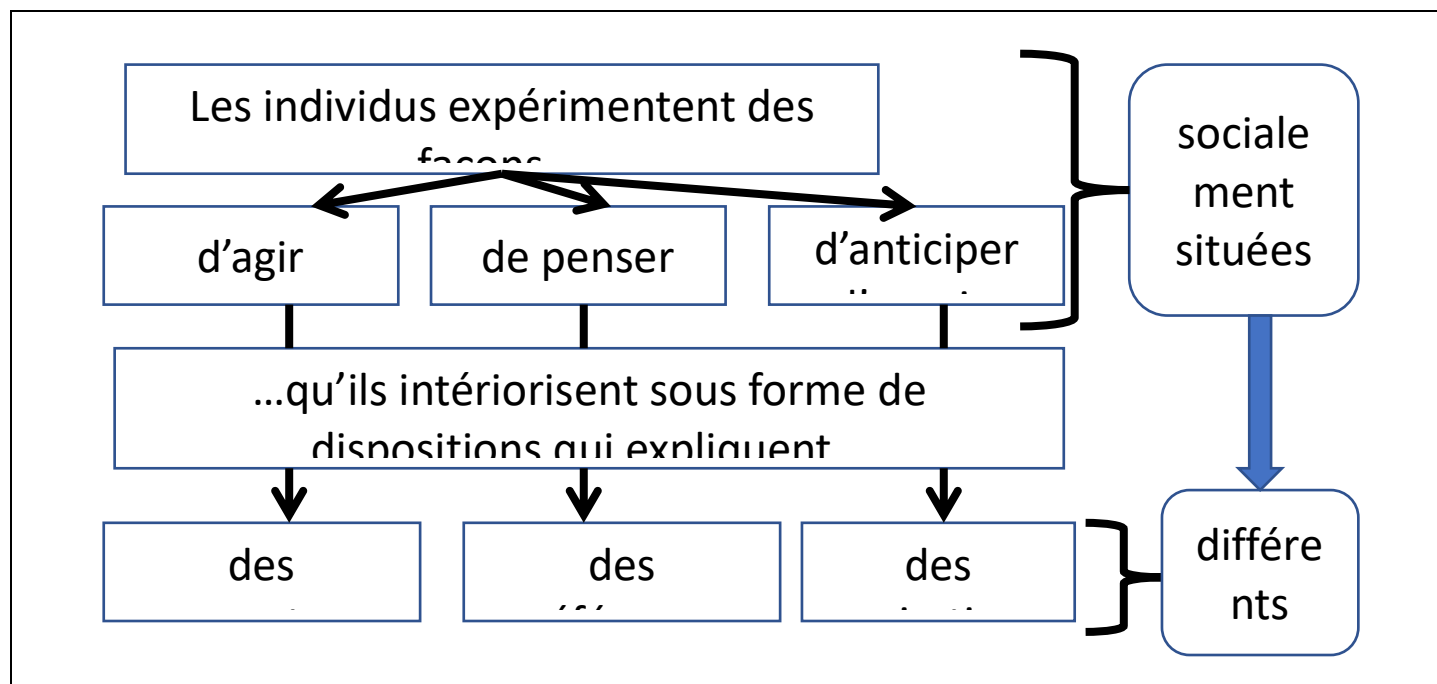
Q.2) Quelles différences de dispositions par rapport au temps, et donc à l'avenir, peuvent être construites dans ces deux types de familles ?

La socialisation varie aussi selon le **sexe (socialisation genrée, voir cours de Seconde)**. Plus généralement, selon les cultures, les façons d'agir et de penser transmises pendant la socialisation ne sont pas identiques, par exemple celles relatives aux postures du corps. Dans notre société, par exemple, la position accroupie pour le repos n'est pas habituelle alors qu'elle est fréquemment transmise dans de nombreuses aires culturelles.

C) Socialement située, la socialisation génère des différences

Une fois que les sociologues ont montré que par la socialisation, les individus intériorisent des façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir qui sont socialement situées, son travail est loin d'être achevé : il lui faut démontrer que **parce qu'elles sont socialement différenciées, ces façons vont induire des différences entre les individus. Quelles différences ? Des différences de comportements (des actions, des pratiques), de préférences (des goûts et des dégoûts), d'aspirations (des souhaits, des désirs).**

On peut résumer l'analyse sociologique de la socialisation par le schéma suivant :



L'ensemble de ce cheminement intellectuel de la sociologie de la socialisation peut être repéré dans le document ci-dessous :

Document 7 : un sociologue à la crèche : des différences de comportements et de préférences genrées

Les préférences des enfants observés se sont avérées fortement genrées, les filles et les garçons s'orientant respectivement vers des objets et des espaces plutôt « pour filles » et plutôt « pour garçons ». Les espaces de dînette, les poupées et les différents ustensiles qui y sont associés (casseroles, assiettes, verres, couverts, biberons, table à langer, etc.) sont presque exclusivement appropriés par des petites filles. C'est Jane qui joue à manger une compote dans une petite tasse, Livia qui ramasse des casseroles et divers plats miniatures pour les mettre dans un sac, Fatoumata et Justine qui se demandent alternativement « C'est chaud? » à propos d'un breuvage imaginaire contenu dans une tasse, Ashanti et Garance qui changent une poupée, Neyla qui, une poupée sous le bras, met la table, avant que Cléa et Jade ne fassent de même, Chloé et Mila qui se promènent longuement dans la section, chacune un poupon à la main, Lola qui tient à me montrer comment elle coupe avec un couteau et une fourchette en plastique, Giulia qui fait la vaisselle, etc. De façon un peu plus systématique, un comptage [...] concernant l'ensemble des pratiques enfantines observées impliquant une «poupée» ou un «poupon» est sans équivoque : parmi les 10 enfants se prêtant le plus à ce type de pratique sur mon terrain, 9 sont des filles (de 3 à 5 occurrences observées) ; le seul garçon faisant partie de ce haut du palmarès, Jim, n'a été observé que trois fois avec une poupée. Autre façon de présenter les choses : sur 42 observations de pratiques impliquant des poupées, pas moins de 34 sont le fait de filles.

L'expression de cette préférence féminine pour les poupées ou la dînette est certes favorisée par l'existence, au sein de la crèche, de ces jeux et jouets qui sont, de manière, générale, socialement associés aux filles et aux femmes. Cependant, ce n'est pas la crèche qui produit à elle seule ce genre de préférences, loin de là. Durant les entretiens avec les parents, j'ai systématiquement demandé à voir les jeux et jouets des enfants, pour autant qu'ils en possèdent ; et j'ai pu constater, sans surprise, que les petites filles disposaient presque toujours d'éléments de dînette, de poupées, etc., dans une proportion et avec une fréquence incomparables avec ce que j'ai pu observer chez les garçons. N'oublions pas, par ailleurs, que les femmes adultes que les enfants côtoient - leur mère, leurs grands-mères, leurs tantes, les amies des parents - ont toutes les chances de leur montrer au quotidien que la cuisine et le soin des enfants sont des tâches féminines par excellence. Il n'est donc pas nécessaire à une fille de bénéficier de jouets sexués chez elle pour s'orienter spontanément vers la dînette et pour savoir s'y prendre avec les ustensiles de cuisine. Ainsi, lors d'une séquence que j'ai observée, Neyla, dont j'ai décrit l'appartement quasiment vide de jeux et jouets dans le chapitre précédent, se rue-t-elle vers la dînette dès qu'elle est ouverte par l'auxiliaire. Elle prend tout de suite une boîte de couverts, en sort une cuillère, va chercher une tasse, touille l'intérieur avec sa cuillère, puis fait mine de faire manger un « moyen », Mike. Du reste, la préférence féminine pour ce genre de jeux domestiques précoces s'exprime aussi bien *sans* le support d'un objet ou d'un espace dédié : Garance et Mila peuvent par exemple mimer le soin des enfants en faisant un bébé d'un simple coussin trouvé sur le tapis (elles le bercent, lui parlent, etc.).

Une préférence féminine s'observe également, en crèche, pour des jeux et jouets associés au soin du corps et à la présentation esthétique de soi - en accord, là aussi, avec des pratiques socialisatrices différenciées, en particulier dans les familles. La crèche rend disponibles un certain nombre de choses qui facilitent l'expression d'une telle préférence par les petites filles : une coiffeuse rose, placée dans la salle «mezzanine», de nombreuses brosses à cheveux, des miroirs, des déguisements, etc. Le cas de la brosse à cheveux est intéressant. Il s'agit d'un objet largement délaissé par les garçons, ou alors utilisé d'une façon non standard - par exemple, la brosse est frottée contre une surface de l'établi miniature [...], comme s'il s'agissait d'une brosse à récurer. À l'inverse, les petites filles se saisissent très souvent des brosses à cheveux disponibles et les utilisent de façon conventionnelle pour se brosser les cheveux (ou brosser les cheveux d'un autre enfant).

W.Lignier, *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Paris, le Seuil, 2019.

Q.1) En mobilisant les notions du schéma précédent, expliquez pourquoi les comportements des enfants à la crèche sont genrés.



Bilan I) Le schéma précédent fera office de bilan pour cette première partie

Dans la première partie, nous avons précisé le contenu de la socialisation (qu'est-ce qui est intériorisé ?) qu'inscrit dans un processus (comment la socialisation s'opère-t-elle ?). Il nous faut maintenant montrer que ce processus est **continu** (il dure toute la vie) mais **non-linéaire** (on peut distinguer des phases de socialisation) faisant intervenir des **agents** et des **instances** de socialisation, c'est-à-dire des individus ou des organisations qui participent à la socialisation. Dans un premier temps, nous analyserons la **socialisation primaire**.

II) Une socialisation primaire plurielle

On appelle **socialisation primaire**, la socialisation qui se déroule pendant l'enfance et l'adolescence.

A) Les caractéristiques de la socialisation primaire

Si la socialisation primaire peut être assez facilement repérée dans une phase du cycle de vie, il faut néanmoins en préciser les caractéristiques.

Document 8 : la socialisation primaire

Il n'y a pas de problème d'identification dans la socialisation primaire. Le choix des autres significatifs n'existe pas. La société se présente au candidat à la socialisation munie d'un ensemble pré-défini d'autres significatifs, ensemble qu'il doit accepter comme tel sans qu'il ait la possibilité d'opter pour un autre arrangement [...]. On doit se tirer d'affaire avec les parents que le destin nous a envoyés. Ce désavantage injuste; inhérent à l'enfance entraîne manifestement la conséquence suivante : bien que l'enfant ne soit, pas seulement passif au cours de la socialisation, c'est néanmoins l'adulte qui établit les règles du jeu. L'enfant peut jouer le jeu avec enthousiasme ou résister obstinément. Mais il n'existe pas d'autre jeu, hélas. Ce fait possède des implications précises. Comme l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autres significatifs, son identification à ces derniers est quasi-automatique. Pour la même raison, son intériorisation de leur réalité particulière est quasi inévitable. L'enfant n'intériorise pas le monde de ses autres significatifs comme un monde possible parmi beaucoup d'autres. Il l'intériorise comme le monde, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court*. C'est pour cette raison que le monde intériorisé au cours de la socialisation primaire est tellement plus solidement incrusté dans la conscience que le monde intériorisé au cours de la socialisation secondaire.

P.Berger, T.Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Colin, 1996 [1966].

Q.1) Donnez des exemples d'"autres significatifs" intervenant dans la socialisation primaire.

Q.2) Pourquoi la socialisation primaire est-elle spécifique ?

On peut se rendre compte de la puissance de la socialisation primaire en prenant un cas qu'on pourrait penser atypique, celui d'un "génie" qui a pu cependant faire l'objet d'une analyse sociologique.

Document 9 : la socialisation primaire d'un "génie", Mozart

Le père de Mozart était un homme très nettement porté sur la pédagogie. C'était un musicien doué qui se situait dans la moyenne, et son école de violon lui valait une certaine notoriété auprès de ses contemporains dans le monde de la

musique. Fils d'artisan, intelligent, désireux de faire carrière, largement cultivé, il s'était considérablement élevé dans l'échelle sociale en accédant à la charge de chef d'orchestre à la cour de Salzbourg, mais pas assez au regard des aspirations qu'il nourrissait pour lui-même. Tout son désir de pleine réalisation de son existence sociale se reporta donc sur ses enfants, avant tout son fils. L'éducation musicale de cet enfant prit le pas sur toute autre tâche, y compris sur son propre métier. Nous n'en savons pas assez sur les relations de Mozart avec sa mère, mais cette situation, avec un père musicien, doté d'une forte fibre pédagogique, qui cherche à satisfaire par l'intermédiaire de son fils son besoin pressant et inassouvi de trouver un sens à sa vie, est une constellation assez propice au traitement des conflits de la petite enfance par la sublimation. Leopold Mozart salua, les larmes aux yeux, les premiers essais de composition de son fils. Il s'établit une forte relation affective entre lui et son fils, ce dernier recevant une prime d'amour supplémentaire pour chacune de ses performances musicales, et ce fut certainement bénéfique au développement de l'enfant dans le sens qu'avait souhaité le père.

N.Elias, Mozart. *Sociologie d'un génie*, Seuil, 1991.

Q.1) Quelle a été la trajectoire sociale du père de Mozart ?

Q.2) Quelle manière d'anticiper l'avenir a pu alors interioriser Mozart ?

Q.3) Pourquoi la socialisation musicale de Mozart a-t-elle été efficace ?

Les deux documents précédents portent implicitement ou explicitement sur la socialisation familiale. **La sociologie a ainsi souvent assimilé socialisation primaire et socialisation familiale.** Or, **la sociologie récente montre que dans les sociétés actuelles, les enfants sont très rapidement confrontés à de multiples agents et instances de socialisation** : famille évidemment mais aussi école, assistantes maternelles, crèches, groupes de pairs... En ce sens, cette diversité d'agents et d'instances conduit à une **socialisation primaire plurielle**.

B) Une pluralité d'instances de socialisation primaire

Cette pluralité d'agents et d'instances de socialisation signifie que leurs façons d'agir, de penser et d'anticiper l'avenir peuvent être différentes voire concurrentes.

Document 10 : socialisation familiale et socialisation scolaire : l'exemple des classes populaires

De ce point de vue, force est de constater qu'il n'y a pas toujours de cohérence entre [les] modèles éducatifs de référence [des classes populaires] et la manière dont l'école socialise les enfants. La socialisation scolaire prescrit l'apprentissage de la maîtrise de son corps, de son langage, de ses actes qui présupposent l'inculcation des normes de l'auto-contrainte, l'auto-répression de pulsions qui font l'homme « civilisé ». Ce modèle implicite sous-tend la perception des enseignants qui déplorent certaines attitudes dans la sphère domestique, le caractère « mal » ou « peu éduqué » des enfants des classes populaires. De leur côté, les familles jugent volontiers les agents scolaires trop tolérants et trop proches des élèves auprès desquels ils ne parviennent plus à s'imposer ou, à l'inverse, et ce sont parfois les mêmes, déplorent qu'ils ne soient pas davantage suivis et aidés individuellement dans leur scolarité.

Plus précisément, l'une des dimensions qui structure le plus fortement à la fois les pratiques éducatives dans les familles et les attentes à l'égard de l'école porte sur l'autorité et les manières de l'exercer. Dans ce domaine, les parents de milieux populaires se reconnaissent volontiers une compétence et une légitimité à la différence de tout ce qui relève de la pédagogie et des apprentissages. De nombreux travaux ont insisté sur les formes d'autorité caractéristiques des familles populaires et sur leur relation avec l'objectif d'adaptation de l'enfant à l'école. On a montré que, dans ces milieux, le mode de régulation de l'autorité procède plus systématiquement par la soumission à des contraintes externes et contrôle

direct assorti d'éventuelles sanctions, y compris les punitions corporelles, tandis que les classes moyennes et supérieures incitent à l'autocontrainte et à l'explicitation du sens des conduites plus qu'à leur répression. [...]

Pour schématiser qu'elle paraisse, cette vision illustre la place prépondérante du critère de l'autorité et de la discipline qui la soutient dans les jugements sur l'école en général et sur les enseignants en particulier. Réunis en tables rondes, des parents de milieux populaires répondant à la question de savoir ce qui, à leurs yeux, serait mieux dans l'école d'hier par rapport à celle d'aujourd'hui citent spontanément :

« *Le respect* »

« *La discipline* »

« *C'était plus strict, il y avait du respect* »

« *Il y avait plus de sécurité. On se sentait en sécurité, il n'y avait pas d'histoires de racket, de drogue, de violence* »

À cette même question, un second groupe répond :

« *Il y avait un peu plus de discipline* »

« *C'était plus strict* »

« *Le respect, parce qu'en fait maintenant, ils [les profs] ne sont pas du tout respectés* »

« *Sur les tenues vestimentaires, les élèves s'habillent n'importe comment* »

« *Il y a trop de laisser-aller* »

P.Périer, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2003.

Q.1) Montrez que la question de l'autorité est une question potentiellement conflictuelle entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale des familles populaires.

Si les agents et les instances de la socialisation primaire tendent à se multiplier voire à se concurrencer dans les sociétés modernes, la socialisation familiale conserve toutefois une place prépondérante.

Document 11 : la familiale demeure prépondérante pour la socialisation primaire

Le fait que la socialisation familiale soit à la fois *précoce, intense, durable* et, pendant un temps au moins, sans *concurrence ni comparaison*, explique donc l'étendue et la force de son influence sur les comportements ultérieurs (scolaires, professionnels, religieux, politiques, culturels, sportifs, alimentaires, esthétiques, etc.).

Et même si elle détient de moins en moins fréquemment le monopole de l'éducation enfantine, la famille ne reste jamais inerte par rapport aux autres agents ou cadres socialisateurs potentiels. Matrice première, elle détermine l'environnement social de l'enfant par le choix du mode de garde et du lieu de résidence; elle exerce un contrôle plus ou moins étroit en matière de « fréquentations » (surveillant la composition du groupe des pairs fréquentables et limitant le temps passé hors de tout contrôle familial), de choix de l'école (publique ou privée, de telle ou telle sensibilité pédagogique, de tel ou tel niveau de réputation) ; elle joue un rôle de filtre par rapport aux usages des programmes télévisés, des imprimés lus ou des jouets achetés, par rapport aussi aux différents types d'activités culturelles ou sportives pratiquées par les enfants ; elle effectue, enfin, plus généralement, un travail, insensible mais permanent d'interprétation et de jugement sur tous les domaines de la vie sociale. Même les professionnels de l'enfance (enseignants, pédiatres, psychologues, diététiciens, assistantes sociales, animateurs, etc.) ne participent à la socialisation des enfants que par l'intermédiaire de la famille qui a très souvent le pouvoir d'« en prendre » ou « en laisser », de choisir de consulter ou de ne pas consulter telle ou telle catégorie de spécialistes, de résister plus ou moins consciemment aux injonctions extérieures et de retraduire les normes qu'on tente de lui imposer en matière d'éducation, d'alimentation ou de soin des enfants.

B.Lahire, "Une enfance socialisée" in B.Lahire (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Le Seuil, 2019.

Q.1) Surlignez dans le texte les facteurs expliquant la force de la socialisation familiale.

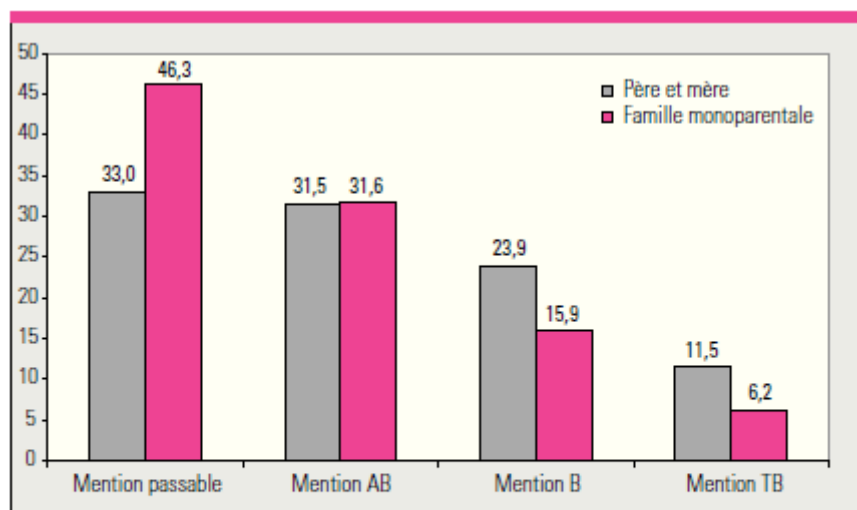
Q.2) Expliquez la phrase soulignée.

C) L'hétérogénéité de la socialisation familiale

La force de la socialisation familiale expliquant sa place centrale dans la socialisation primaire permet d'expliquer des différences de comportements notamment entre les groupes sociaux. Néanmoins, il faut se garder d'une **vision trop homogénéisante de la socialisation familiale** : dans une même famille, on peut constater des différences de comportements, de préférences, d'aspirations entre les enfants alors qu'ils ont a priori été soumis à des manières d'agir, de penser, d'anticiper l'avenir identiques. Mais est-on vraiment certain qu'ils ont été exposés de la même façon à ces manières d'agir et de penser ? Il faut donc **observer plus finement comment s'effectue la socialisation au sein des familles** afin de **montrer comment la diversité des configurations familiales modifie les conditions de la socialisation primaire et permet ainsi d'expliquer des différences de comportements.**

Une **configuration familiale** désigne l'ensemble des réseaux d'interdépendance entre individus structurés par les formes de relations sociales au sein des familles. Les relations sociales qui prennent forme dans les familles dépendent de multiples facteurs : la morphologie des familles (famille "traditionnelle", monoparentale, recomposée...) mais aussi les ressources (économiques et culturelles), les modalités de l'exercice de l'autorité, la distribution des rôles domestiques notamment.

Document 12 : Mention obtenue au DNB selon la structure familiale



Lecture : 33,0 % des élèves vivant avec leurs deux parents et qui ont obtenu le DNB en juin 2011 l'ont obtenu sans mention ; c'est le cas de 46,3 % des élèves vivant en famille monoparentale.

Champ : élèves ayant obtenu le DNB à la session de juin 2011 et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

Q.1) Faites une phrase avec la donnée "6.2" pour en dégager la signification.

Q.2) Quel lien peut-on établir entre structure familiale et réussite au DNB ?

Q.3) Comment pourrait-on expliquer ce lien ?

Comme dit précédemment, les configurations familiales ne se limitent cependant pas à la morphologie familiale.

Document 13 : la transmission des pratiques sportives et culturelles au sein d'une famille

Jules, 8 ans, pratique le tennis et le golf. Ses sœurs, Ariane (11 ans) et Léa (5 ans) font de la danse classique. Ariane prend également des cours de piano. Les parents, chef d'entreprise (père) et ingénieur (mère), associent activités sportives et pratiques culturelles. Le père fait du golf et du tennis, et chante dans une chorale. La mère pratique le tennis et la danse, et joue du piano. La transmission des pratiques sportives s'inscrit dans cette famille dans les lignées masculines et féminines : le grand-père paternel fait également du tennis et du golf, et la grand-mère maternelle a pratiqué la danse classique. Dans cette famille très dotée en capital culturel (la mère est polytechnicienne, le père a fait ses études à Harvard) et économique, les pratiques sportives s'inscrivent dans un style de vie distinctif, et se cumulent avec les activités culturelles. Cependant, dans le domaine culturel, si la transmission de mère en fille paraît efficace, celle de père en fils semble moins performante. Jules a fait de l'éveil musical, mais il a abandonné l'activité. Son père s'investit davantage dans son éducation sportive. Il a initié son fils au golf et l'encourage vivement à poursuivre le tennis. La mère, elle, orchestre les activités des filles et organise l'ensemble des sorties culturelles de la famille : *Ma femme s'occupe des filles et moi je m'occupe de Jules, c'est très traditionnel chez nous... je pense que les garçons reproduisent le modèle de leur père et les filles le modèle de leur mère.*

La transmission sexuée des activités, très efficace dans le domaine sportif, place ainsi Jules dans une situation moins favorable sur le plan culturel, son père valorisant manifestement les pratiques sportives (il est compétiteur dans les deux activités).

C.Menesson, « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, 2011/4

Q.1) En vous servant de la notion de "configuration familiale", expliquez la phrase soulignée.

Le document précédent montre tout l'intérêt de la notion de **configuration familiale**. Sans observer finement les relations qui s'établissent dans cette famille, on ne comprendrait pas pourquoi Jules manifeste peu d'appétence pour les pratiques culturelles. En effet, alors que la famille dispose a priori de tous les attributs favorisant l'incorporation de dispositions culturelles valorisées (niveau de diplôme des parents élevé, pratiques culturelles par les parents), cette incorporation est peu efficace chez Jules contrairement à ses sœurs. L'explication réside dans la répartition sexuelle de la transmission des pratiques.

Cet exemple montre combien **la seule prise en compte des caractéristiques objectives familiales** (niveau de diplôme et pratiques culturelles des parents), **si elle est nécessaire, n'est suffisante pour comprendre la socialisation**. La notion de **configurations familiales** permet ainsi d'expliquer pourquoi, au sein d'une même famille, **des différences de préférences** (ici culturelles) **peuvent émerger** entre les enfants.

Cette notion de configurations familiales contribue également à expliquer pourquoi des enfants issus de familles appartenant au même milieu social peuvent avoir des comportements et des préférences différents.

Bilan II)

La socialisation..... concerne les enfants et les adolescents. Cette socialisation est particulière car le "monde" pendant cette socialisation n'est pas..... monde parmi d'autres, il est monde. Autrement dit, les manières d'agir, de penser, d'anticiper l'avenir des autrui significatifs

apparaissent aux enfants comme lespossible. La force de la socialisation primaire réside donc dans sa place dans le cycle de vie : par définition, elle concerne des individus qui n'ont jamais été socialisés. Dans les sociétés modernes, la socialisation primaire résulte de l'action d'..... et d'..... de plus en plus nombreux (famille, école, groupes de pairs, crèche....). Néanmoins, la place de la famille reste En effet, la socialisation familiale est intense, durable et s'opère dans le cadre de relations qui facilitent l'incorporation et expliquent son influence tout au long de la vie. D'autre part, la famille estface aux autres instances de socialisation : régulation des stratégies pour le choix de l'....., consultation ou non des spécialistes de l'enfance par exemple. Cependant, il ne faut pas confondre force de la socialisation familiale et homogénéité de la socialisation familiale. Les familiales permettent d'expliquer pourquoi, au sein d'une même famille, on peut observer des comportements, des préférences entre les enfants et pourquoi, entre des familles socialement proches, la socialisation aussi peut générer des différences marquées.

La socialisation ne s'achève pas à la fin de l'adolescence : la socialisation est un processus continu qui ne prend fin qu'avec la mort.

III) Des socialisations secondaires multiples qui succèdent à la socialisation primaire

La socialisation secondaire concerne donc les adultes. **En effet, à l'âge adulte, les individus continuent d'expérimenter et d'intérioriser des façons d'agir, de penser, d'anticiper l'avenir. La socialisation secondaire consiste en "l'intériorisation de "sous-mondes" institutionnels ou basés sur des institutions"** (Berger, Luckmann). Ces "sous-mondes" peuvent être notamment la sphère conjugale, la sphère du travail, des associations auxquelles on participe, une maison de retraite...

A) Les spécificités des socialisations secondaires

Distinguer la socialisation primaire et la socialisation secondaire ne se limite pas à séparer deux phases du cycle de vie : **la socialisation secondaire est sociologiquement différente de la socialisation primaire, elle présente des spécificités.**

Document 14 : les spécificités de la socialisation secondaire

Les processus formels de socialisation secondaire sont déterminés par un problème fondamental : elle suppose toujours un processus antérieur de socialisation primaire. C'est-à-dire qu'elle doit traiter avec un moi déjà formé et avec un monde déjà intériorisé. Elle ne peut pas construire la réalité subjective *ex nihilo*. Cela cause un problème dans la mesure où la réalité déjà intériorisée a tendance à persister. Tous les nouveaux contenus qui sont maintenant destinés à être intériorisés doivent d'une façon ou d'une autre être superposés à cette réalité déjà présente. Il existe, dès lors, un problème de consistance entre les intériorisations originales et nouvelles. [...]

Alors que la socialisation primaire ne peut prendre place sans une identification émotionnellement chargée de l'enfant à ses autres significatifs, la socialisation secondaire, elle, peut, le plus souvent, se dispenser de ce type d'identification et s'effectuer avec la simple identification mutuelle qui s'intègre dans toute communication entre êtres humains. Ainsi, il est nécessaire d'aimer sa mère, mais pas son professeur.

P.Berger, T.Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Colin, 1996 [1966].

Q.1) A l'aide du texte et de vos connaissances, complétez le tableau suivant par oui ou par non :

	Existence d'un processus antérieur de socialisation	Relations affectives	Intériorisation du "monde"	Intériorisation de "sous-mondes"
Socialisation primaire				
Socialisation secondaire				

Q.2) Expliquez la phrase soulignée.

Si la **socialisation secondaire** est l'**intérieurisation successive ou simultanée de multiples "sous-mondes"**, alors il est préférable d'utiliser l'expression **socialisations secondaires** plutôt que socialisation secondaire.

B) De la socialisation primaire aux socialisations secondaires : quelles articulations ?

Par définition, les socialisations secondaires s'opèrent sur des individus déjà socialisés : **l'expérimentation et l'intériorisation de nouvelles façons d'agir et de penser doivent composer avec les façons d'agir et de penser déjà intériorisées sous forme de dispositions lors de la socialisation primaire**. Il s'agit donc d'analyser quelles sont les **articulations entre la socialisation primaire et les socialisations secondaires**. Pour ce faire, nous observerons ces articulations possibles pour trois types de socialisations secondaires : professionnelle, conjugale, politique.

a) La socialisation professionnelle.

La **socialisation professionnelle** désigne la socialisation secondaire opérée par l'entrée dans et l'exercice d'une profession. Toute profession nécessite en effet l'intériorisation de façons d'agir et de penser propres à cette profession.

Document 15 : La socialisation professionnelle des chirurgiens, une socialisation secondaire généralement de renforcement

On s'aperçoit que, la plupart du temps, les entrant(e)s en chirurgie ne sont pas démunis et arrivent déjà avec un patrimoine dispositionnel en adéquation avec ce qu'exige le métier. Nombre d'enquêtées décrivent en effet une socialisation primaire marquée par des jeux agonistiques⁽¹⁾ avec leur entourage masculin (frères, cousins, camarades...). L'apprentissage de la dynamique agonistique des rapports sociaux de sexe a donc pu se faire de façon antérieure à la chirurgie et les candidates au métier étaient déjà préparées à cet aspect-là de la profession. Dans ces cas-là, le travail éducatif chirurgical ne fait donc que se surajouter à la socialisation primaire, renforcer une dynamique de socialisation déjà amorcée dans le cadre de socialisations antérieures (familiales, amicales, scolaires...). Certaines enquêtées, à l'instar de Michèle Gavaggio ou Claire Valméras, disent même l'avoir recherché consciemment en s'orientant vers la chirurgie : « J'ai fait ce métier-là avec au départ un sens un petit peu du défi, du challenge (...) au départ ce qui m'intéressait, c'était ça : tout ce qui est...presque conflictuel » (Michèle Gavaggio, praticienne hospitalière, 55 ans) ; « Moi j'étais plutôt à faire la course avec les garçons, donc ça allait bien de pair avec ça » (Claire Valméras, chirurgien libérale, 35 ans). D'autres enquêtées décrivent encore comment elles n'étaient pas portées par le relationnel, avant même d'entrer en chirurgie, ayant grandi dans une « famille de sauvages ». On constate également que les enquêtées qui ont été habituées de façon précoce à l'humour grivois⁽²⁾, courant en chirurgie, semblent entrer plus facilement que d'autres dans la surenchère avec les hommes en adoptant la posture participative : elles ont déjà constitué un répertoire et des habitudes de répartie dans l'enfance et peuvent les réinvestir en étant à l'aise arrivées en médecine. C'est le cas par exemple pour Denise Bourgain (praticienne hospitalière, 36 ans) qui explique sa facilité à surenchérir sur les plaisanteries sexuelles : « Moi je viens du 93, c'est bon, les cochonneries et les horreurs je les connais, depuis que je suis toute petite je les connais donc... ». Florence (interne, 29 ans) : « Pour l'humour grivois, les blagues scato, c'était à peu près tous les jours à la maison entre mon frère, ma sœur et mon père ». Julie Malau (praticienne hospitalière, 41 ans) explique également avoir été habituée jeune à côtoyer ces plaisanteries grivoises du fait de l'environnement amical de ses parents : « Mais j'avais l'esprit, cet esprit chir, comme je côtoyais beaucoup les chirurgiens, qu'ils venaient beaucoup à la maison. Quand ils venaient manger à la maison tout ça c'était, y avait toujours des conneries dans l'air donc... Ils étaient très joueurs et donc je voyais très bien ce que ça pouvait représenter. Ça m'a pas choquée ».

(1) agonistiques : de confrontation

(2) grivois : à connotation sexuelle

E.Zolesio, "la profession de chirurgien et sa matrice de socialisation", Université de Genève, 2010.

Q.1) Quelle est particularité de la socialisation primaire de la majorité des femmes entrant dans le métier de chirurgien ?

Q.2) Pourquoi peut-on dire que, dans ce cas-là, la socialisation professionnelle est une socialisation secondaire de renforcement ?

La socialisation secondaire peut donc être une **socialisation de renforcement**. Mais ce n'est pas l'unique modalité possible de socialisation secondaire. À l'extrême inverse, la socialisation secondaire peut apparaître comme une **socialisation de conversion**.

b) La socialisation politique

La socialisation politique est le processus d'intériorisation de façons d'agir et de penser relatives au politique qui se manifestent par des comportements et des préférences politiques. Si la socialisation politique commence lors de la socialisation primaire, elle continue avec la socialisation secondaire dont elle est une dimension. Si la socialisation politique secondaire peut renforcer la socialisation politique primaire, elle peut être aussi plus rarement un moment de **conversion**, c'est-à-dire un **changement radical des dispositions** observables par les **comportements et de préférences politiques**.

Document 16 : une socialisation politique secondaire de conversion

Ce sont sans doute les transformations du rapport la politique au fur et mesure d'ascension sociale qui mettent le mieux en évidence ces connexions entre les processus de socialisation et le degré investissement dans les questions politiques. Idéal-type cet égard est la biographie [de J.K.] femme de 49 ans fille un père ajusteur la SNCF et une mère femme de ménage. Comme beaucoup enfants de milieux comparables, elle écourte ses études entre en apprentissage après le certificat études primaires et devient coiffeuse. Elle explique que tout au long de cette partie de sa vie la politique « ne la concernait pas du tout » : « il fallait que je travaille, que je me débrouille et puis j'étais pas dans un milieu où l'on s'intéressait spécialement à la politique ». Certes, son père a été un moment en relation avec les organisations représentatives du mouvement ouvrier. On venait lui vendre le journal du parti communiste dans la cité HLM où ils habitaient alors et « il voulait que ça s'arrange pour les ouvriers, qu'ils gagnent plus, qu'ils travaillent moins, qu'ils aient des avantages ». Mais il était peu concerné par l'action politique et s'en est très vite éloigné. Au domicile de ses parents, « on ne parlait pas politique... on ne parlait pas tout court. C'était un milieu comme dit Brel dans sa chanson "chez ces gens-là, on ne cause pas !" ». Aussi, « comme on ne m'avait pas initiée, on ne m'avait pas appris, je ne me suis pas inscrite [sur les listes électorales] quand j'ai eu ma majorité » (au début des années 1970). Elle va rencontrer celui qui va devenir son mari alors qu'elle a 25 ans. Il est alors âgé de 55 ans, divorcé, médecin généraliste aisé, juif et ancien déporté des camps de concentration. Ils vont se marier quelques années plus tard et le rapport de J. K. avec la politique se transforme progressivement : « Qn regardait ensemble tous les débats politiques à la télévision. J'écoutais avec lui. Je voulais apprendre comme on apprend à écrire. C'était un monde que je ne connaissais pas et qui commençait à m'intéresser. Je me rendais compte que c'était un monde à part et qu'il était important de le connaître pour l'évolution de la société, du monde, de nous-mêmes ». Cette politisation progressive est contemporaine de la découverte de la culture légitime. Comme son mari lui demande d'arrêter de travailler, « ça m'a aussi permis de m'ouvrir sur ce que je ne connaissais pas, c'est-à-dire la culture. Je n'étais pas trop cultivée. J'ai pu découvrir la lecture. J'avais plus de temps. Je sortais, j'allais au théâtre, je sentais vraiment que je me nourrissais comme on mange ». En relation avec son changement de milieu, l'élévation de sa position sociale et de son capital culturel, l'amélioration de sa situation (le couple est propriétaire d'un luxueux appartement magnifiquement situé en bordure de l'un des deux grands bois parisiens et d'une grande maison au bord de la mer sur la Côte d'Azur), son rapport à la politique s'est sensiblement transformé. Elle déclare qu'elle n'a « pas vraiment de convictions politiques », qu'elle « n'est pas très branchée sur la politique », mais elle regarde tous les matins la chaîne d'information continue à la télévision avec son mari aujourd'hui retraité, formule des avis circonstanciés sur divers hommes politiques, note en souriant qu'elle ne « va pas dire comme tout le monde que la gauche et la droite c'est pareil », avant de regretter quelques carences de l'action gouvernementale, de se livrer à la critique de la politique et de déplorer l'élévation des impôts dans une intention de redistribution. Elle vote régulièrement, longtemps pour les candidats de gauche comme son mari, mais elle tend à se rapprocher de la droite, sous l'influence d'amis qu'elle fréquente régulièrement. Elle a d'ailleurs voté en faveur de Jacques Chirac en 1995.

Gaxie Daniel. Appréhensions du politique et mobilisations des expériences sociales. In: *Revue française de science politique*, 52^e année, n°2-3, 2002.

Q.1) Comment pourrait-on caractériser la socialisation politique primaire de la personne interviewée ?

Q.2) Pourquoi peut-on qualifier sa socialisation politique secondaire de conversion ?

Q.3) Quels sont les facteurs qui ont rendu possible cette conversion politique ?

La socialisation secondaire de **renforcement** et celle de **conversion** sont les **situations extrêmes**. **Les situations les plus courantes relèvent de la socialisation secondaire de transformation**, c'est-à-dire impliquant des changements limités pour l'individu.

c) La socialisation conjugale

La socialisation conjugale est une des dimensions de la **socialisation secondaire**. Elle désigne les **modifications des dispositions intériorisées consécutives à la mise en couple**. En effet, la mise en couple est souvent un moment crucial pour les individus : pour pouvoir vivre ensemble, ils doivent partager des comportements, des préférences, des aspirations. Or, comme ces derniers sont la conséquence d'intériorisations précédentes socialement situées, ils peuvent être différents pour les individus se mettent en couple. Des ajustements de dispositions sont alors requis.

Document 17 : une socialisation conjugale de transformation

Hormis la question de l'ordre domestique, résolue avec bonheur, il y a des points de désaccords entre les conjoints [Aline et Paul] qui ne provoquent cependant jamais de grandes crises dans le couple. Il en va ainsi concernant les fêtes entre amis. Alors qu'Aline serait plutôt du genre à recevoir tous les soirs du monde à la maison et à improviser des « petites bouffes sympas », Paul n'aime pas trop lancer d'invitations, et ressent davantage le besoin d'être seul chez lui, avec sa femme. Ainsi, lorsqu'il rentre du travail, il n'apprécie pas qu'il y ait du monde chez lui ou que des amis viennent à l'improviste les voir. Aline s'efforce donc de ne pas perturber ce désir de tranquillité. Concernant les fêtes à la maison, elle dit avoir mis longtemps à « oser » inviter ses amis à son domicile, et ne pas le faire aussi souvent qu'elle le désirerait : « Je ferais jamais des grosses noubas comme je faisais chez mes parents, parce que là, il m'étranglerait [rires]. Mais je me gêne moins. Enfin je me gêne moins, en accord avec lui. C'est sûr que je suis plus décontractée quand il est pas là [rires]. En général, j'en profite quand il est parti ! Enfin, mais... Et encore on n'a jamais vraiment fait de soirée où on danse, ce que je faisais chez mes parents. »

Paul reçoit peu, mais aime le faire bien, ce qui demande un temps de préparation important (« il veut toujours tellement que tout soit parfait »). En revanche, Aline préfère les repas et les fêtes improvisés entre amis. Lorsque les fêtes ou les repas sont trop organisés ou prévus trop longtemps à l'avance, elle a tendance à annuler la soirée : « Si c'est vraiment planifié, j'ai du mal à m'y faire. Tu vas prévoir trois semaines à l'avance de dîner avec une copine, ben tu peux être sûre que souvent, deux jours avant je l'annule parce que j'ai horreur des choses programmées. J'aime pas les trucs qui sont prévus longtemps à l'avance. Familial, c'est pareil. Ouais, j'adore les dîners imprévus. »

B.Lahire, *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002.

Q.1) Distinguez les dispositions festives d'Aline et de Paul.

Q.2) Montrez comment la socialisation conjugale a modifié les comportements festifs d'Aline.

Q.3) Pourquoi peut-on dire que les modifications des dispositions et des comportements festifs d'Aline résultent d'une socialisation conjugale de transformation et non de conversion ?

Bilan III)

La socialisation.....se distingue de la socialisation primaire car par définition elle doit composer avec des dispositions déjà..... lors de la première phase de socialisation. Les manières de penser et d'agir propres aux agents et instances de la socialisation primaire apparaissent comme moins exclusives aux yeux de l'individu socialisé. De même, les relations nouées lors de la socialisation secondaire ne sont pas prioritairement

Plutôt que de socialisation secondaire, il paraît plus pertinent d'utiliser le pluriel : les socialisations secondaires apparaissent comme autant de "sous-mondes" : ainsi on peut par exemple distinguer les socialisations,, qui ont leur logique propre.

Faisant suite à la socialisation primaire, les socialisations secondaires doivent s'y articuler. Trois types d'articulation sont possibles : les socialisations secondaires peuvent être de, de ou plus fréquemment de

IV) La pluralité des influences socialisatrices permet de comprendre les trajectoires individuelles improbables

A) Les trajectoires individuelles sont sociologiquement explicables...

On appelle **trajectoire individuelle** la succession des positions sociales qu'occupe un individu au cours de sa vie. Cette succession des positions sociales n'est pas le résultat du hasard. Par exemple, un enfant qui naît de parents fortement diplômés aura statistiquement plus de chance d'obtenir un diplôme élevé et une profession fortement rémunératrice et prestigieuse. **Les mécanismes de la socialisation sont explicatifs de ce type de trajectoires qui sont statistiquement les plus fréquentes.**

Document 18 : Une interview de B.Lahire sur les inégalités de réussite scolaire

Oser des choix d'études ambitieux, ne pas « s'autocensurer », avoir confiance dans ses possibilités : en quoi ces capacités individuelles sont-elles influencées par les origines sociales ?

Le système français est très hiérarchisé. Il existe d'importantes différences de réputation et de « valeur » entre les filières de bac, entre les mentions obtenues, entre les lycées d'origine... L'espace de l'enseignement supérieur l'est aussi : des filières les plus « populaires » que sont les BTS, jusqu'aux classes préparatoires à l'autre bout du spectre, avec au milieu l'université et les IUT, tout cela est inégalement « noble ». Quelqu'un qui a un bac général sait qu'il « vaut mieux » qu'un bac techno ou pro. [...]

Ainsi, les étudiants qui entrent dans le supérieur sont déjà remplis de ces différences, ils ont intégré ces hiérarchies, et cela a des effets sur la perception qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes, de leur avenir, de leurs possibilités. Ils n'arrivent pas avec la même énergie scolaire, la même assurance... Pour certains, il est évident qu'ils vont aller jusqu'à bac + 5, pour d'autres, l'horizon, c'est péniblement deux ou trois années d'études.

Quand vous vous sentez dans une position dominante dans la société, rien ne vous semble impossible en matière d'orientation. Et plus vous avez d'assurance, moins vous doutez de vos capacités d'aller dans des filières d'études les plus prestigieuses. Récemment, j'ai mené un entretien avec un fils de gynécologue qui me disait : « Je faisais le pitre, j'étais un élève moyen au collège puis assez catastrophique au lycée, j'avais six de moyenne dans des grosses matières. Mais j'étais pourtant certain de réussir médecine ». Il avait la confiance que lui donnait son statut social. Et dans les faits, il a eu le bac avec une mention assez bien, et médecine du deuxième coup. On ne retire pas à un enfant de la bourgeoisie la certitude qu'il a en lui.

Tout cela se conjugue à des effets de socialisation genrés. Des travaux montrent qu'à un niveau de performance égale, les filles s'autorisent moins que les garçons à aller dans les filières les plus prestigieuses.

Lors d'une de mes dernières enquêtes, une jeune femme issue d'un milieu populaire qui avait réussi le Capes [un des concours pour devenir professeur], et qui était parmi les premières au niveau national, continuait malgré tout à se sentir peu sûre d'elle, attribuait son succès à de la « chance », et vivait le syndrome de l'imposteur. Cela en dit long sur l'intériorisation de l'infériorité, et le complexe de réussite que peuvent entretenir des jeunes femmes issues de milieux ouvriers.

Dans Enfances de classe, vous montrez à quel point les enfants sont plus ou moins armés, selon leur milieu social, pour endosser le « métier d'élève » – et plus tard, le « métier d'étudiant ». Quels sont les facteurs les plus déterminants ?

De multiples facteurs entrent en jeu. Pendant les premières années, les enfants acquièrent des rapports différents, selon leur milieu familial, au langage oral et écrit, ce qui a un impact considérable sur la réussite de leurs études. Cela s'étend à la capacité à jouer avec les mots, à faire de l'ironie, qui sont des choses socialement plus développées dans les familles de classes supérieures, et qui permettent de prendre de la distance face au langage – une compétence que l'on demande à l'école.

En outre, les enfants de milieux aisés sont plus à l'aise avec la prise de parole. Nous avons observé qu'ils sont plus à même de développer une certaine aisance sociale et ont tendance à avoir une meilleure estime d'eux-mêmes. On voit dans *Enfances de classe* des enfants qui sont déjà des leaders à cinq ans, car leurs parents sont des leaders dans leurs métiers.

Nous avons observé que plus on monte dans la hiérarchie des capitaux scolaires [le niveau de diplôme des parents], plus les enfants, même à cinq ans, sont invités au quotidien à développer leur esprit critique, à déconstruire les croyances, à analyser. Cela concerne la publicité, la politique, la religion, les histoires qu'on raconte aux enfants (le Père Noël ou la petite souris). Or, la prise de distance argumentée face à des situations, des images ou des textes fait partie des choses qu'on développe à l'école et pendant les études.

D'autres capacités ont un impact sur la réussite à l'école. Le rapport au temps par exemple, qui est plus ou moins spontané ou planifié. Certains enfants apprennent très tôt à se situer dans le temps, à savoir lire l'heure et les jours, d'autres sont moins encouragés à le maîtriser.

Aussi, le rapport à la compétition est très marqué socialement. Cet esprit se cultive dans certains loisirs sportifs ou culturels et s'étend à l'univers scolaire. Les élèves de prépas et les gagnants des concours des grandes écoles, issus de milieux favorisés, ont intégré l'idée qu'il fallait en permanence être au top, toujours se dépasser, qu'on ne réussit pas sans un surtravail et une pression permanente.

À tout cela s'ajoutent les pratiques culturelles des parents, plus ou moins éloignées de l'univers scolaire. Si le week-end, votre seule sortie est la promenade au centre commercial, ce n'est pas comme être allé dans un musée où on vous explique que tel tableau est tiré d'une scène de la mythologie grecque ou de la Bible...

https://www.inegalites.fr/Orientation-scolaire-Les-lyceens-ont-integre-leur-position-dans-la-hierarchie?id_theme=17

Q.1) Quelle instance de socialisation a une influence déterminante sur la réussite scolaire ?

Q.2) Relevez trois façons d'agir et de penser intériorisées lors la socialisation expliquant des différences de réussite scolaire.

Si la sociologie, grâce aux mécanismes de la socialisation, est capable d'expliquer les trajectoires typiques, qu'en est-il des trajectoires individuelles improbables, c'est-à-dire statistiques rares ? Une réponse facile serait d'invoquer le hasard ou bien les dons exceptionnels de certains individus. La sociologie ne peut pas se satisfaire de ces fausses explications : **elle est à même d'expliquer ces trajectoires improbables grâce à la**

pluralité des influences socialisatrices, c'est-à-dire la **capacité de transmission de façons d'agir et de penser différentes provenant d'agents et instances de socialisation multiples**.

B) ...même celles qui sont improbables

Les trajectoires individuelles ascendantes improbables autrement dit les réussites scolaires ou sociales inattendues font l'objet d'études de plus en plus fréquentes des sociologues.

Document 19 : l'influence socialisatrice déterminante d'un pair

Le document suivant est composé d'extraits d'une autobiographie de D.Eribon, professeur d'université issu d'un milieu populaire. Il narre son entrée au lycée de sa ville.

L'entrée au lycée de la ville me mit au contact direct des enfants de bourgeoisie (et surtout des fils de la bourgeoisie, puisque les établissements scolaires commençaient à peine d'être mixtes). La manière de parler, les vêtements portés et surtout la familiarité des autres garçons de ma classe avec la culture - je veux dire : avec la culture légitime -, tout me rappelait que j'étais une sorte d'intrus, quelqu'un qui n'est pas à sa place. [...]

Au lycée, [...] je me liai d'une étroite amitié avec un garçon de ma classe, fils d'un professeur de l'université, alors embryonnaire, de la ville. [...] Un jour que le professeur de musique demandait aux élèves de reconnaître un morceau qu'il allait nous faire écouter, je fus ahuri de voir ce garçon lever le bras au bout de quelques mesures et annoncer triomphalement : « *Une nuit sur le mont Chauve*, de Moussorgski ! » Et moi, pour qui ce cours était tout simplement ridicule, ce type de musique insupportable, moi qui n'étais jamais en peine de trouver une raillerie, mais qui voulais avant tout lui plaire, je fus désarçonné par cette découverte : il connaissait et aimait ce qui me semblait ne pouvoir être qu'objet de rire et de rejet, ce qu'on appelait chez moi la « grande musique » quand on tombait sur une radio qui en diffusait et que l'on s'empressait d'éteindre en disant : « On n'est pas à la messe. ». [...] Il avait des frères et des sœurs plus âgés que lui et qui suivaient des études à Paris, et, en raison de l'atmosphère familiale dans laquelle il baignait, sa conversation charriait des noms de cinéastes ou d'écrivains : il me parlait des films de Godard, des romans de Beckett. À côté de lui, je me sentais très ignorant. Il m'apprenait tout cela, et surtout l'envie d'apprendre tout cela. Il me fascinait et j'aspirais à lui ressembler. [...]

Ce garçon brièvement fréquenté au lycée me donna le goût des livres, un rapport différent à la chose écrite, une adhésion à la croyance littéraire ou artistique, qui ne furent au début que joués, et qui devinrent chaque jour un peu plus réelles. Au fond, c'est l'enthousiasme qui comptait, et le désir de tout découvrir. Le contenu vint après. Grâce à cette amitié, mon rejet spontané - c'est-à-dire fruit de mon origine sociale - de la culture scolaire ne déboucha pas sur un refus de la culture tout court, mais se transmua en une passion pour tout ce qui touchait à l'avant-garde, à la radicalité, à l'intellectualité.

D.Eribon, *Retour à Reims*, Flammarion, 2010.

Q.1) Montrez que les différences de préférences musicales de D.Eribon et de son ami sont la conséquence d'une socialisation primaire socialement différenciée.

Q.2) Pourquoi peut-on dire que l'influence socialisatrice de l'ami a été primordiale dans la trajectoire de D.Eribon ?

La trajectoire individuelle précédente peut être donc être qualifiée d'ascendante : d'origine populaire, D.Eribon est devenu professeur d'université notamment grâce à l'influence socialisatrice de son jeune ami. **On peut également analyser des trajectoires individuelles inverses**. Une sociologue par exemple s'est intéressée aux

élèves présentant des difficultés scolaires alors qu'ils paraissent avoir des conditions de socialisation familiale propice à la réussite scolaire.

Document 20 : comprendre les difficultés scolaires d'Olivier

Olivier vit dans une configuration familiale marquée par des pratiques ascétiques¹ et des appétences² littéraires mises en œuvre par la mère (détenant une maîtrise de biologie). Or, si celle-ci est légèrement mieux dotée scolairement que son mari (qui a une licence de tourisme), elle exerce une profession moins « prestigieuse » que celui-ci : elle est technicienne de laboratoire ; il est responsable du marketing d'une grande entreprise de services aux particuliers. À la fois moins rémunérateur financièrement, le métier de M^{me} Bonin est aussi moins reconnu au sein de sa propre famille. Par exemple les deux métiers parentaux n'ont pas la même place dans les discussions familiales. Les enfants expriment le fait que les « histoires de travail » maternelles les « ennuient », tandis que le père est décrit comme ayant « plein de choses à raconter » qui font « rêver » (M^{me} Bonin note elle-même que son mari « a souvent plus de trucs à faire qui sont intéressants »). Elle voit les injonctions au travail scolaire qu'elle produit envers son fils affaiblies par la relativisation de la valeur des efforts qu'elle a elle-même fournis en tant qu'élève.

M^{me} Bonin : *c'est vrai que ça a peut-être aucun rapport mais moi je lui dis « Moi quand je travaillais [à l'école], j'travaillais bien », après il me dit « De toute façon ça t'a servi à rien de travailler bien » il me dit « pour le travail que tu fais ». Il ne se rend pas compte !*

G.Henri-Panabière, « Élèves en difficultés issus de parents fortement diplômés : une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle », 2010, *Sociologie* n° 4, vol 1.

(1) ascétiques : austères

(2) appétences : goûts

Q.1) Complétez le tableau suivant en indiquant "père" ou "mère" dans les cases.

	Niveau de diplôme le plus élevé	Rémunération la plus élevée	Métier socialement valorisé	Travail scolaire assidu
Mère ou Père ?				

Q.2) En utilisant le tableau précédent, comment peut-on expliquer qu'Olivier connaît des difficultés scolaires (utilisez l'expression "influences socialisatrices" dans votre réponse).

Bilan IV)

La sociologie peut expliquer les individuelles même : en effet la pluralité des socialisatrices favorise l'acquisition de dispositions propices à des trajectoires statistiquement peu