

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 accorderaient 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 *reconstruction* 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 interactionniste¹. 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 »² 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 s'inspire de l'approche psychosociologique d'un philosophe du début du ^{xx}e siècle, George Herbert Mead, à qui ils empruntent notamment

1. Pour une présentation beaucoup plus complète de la socialisation professionnelle, on consultera C. Dubar, *La Socialisation*, Paris, A. Colin, 2010, p. 121-230.

2. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, op.cit. note 1 p. 225, Les analyses reprises ici sont celles du ch. 3.

les expressions d'« autrui généralisé » et d'« autrui significatif »¹. 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 socialisation². 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 symbolisé 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 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

1. G. H. Mead, *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963 [1934].

2. J.-M. de Queiroz, M. Ziotkowski, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR, 1994, p. 22-23.

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

la relation entre l'enfant et ses autrui 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 spécifiée 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 spécifique 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. À 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 autrui 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 efficace 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 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. Il n'est toutefois pas certain que les socialisations secondaires ne revêtent une dimension émotionnelle que dans ces cas

extrêmes : certaines professions, notamment les professions de services, sont au contraire le lieu et la matrice d'une socialisation secondaire particulière qui consiste précisément en un « travail des émotions » (*emotional labor*, par opposition à l'*emotion work*, activité émotionnelle qui ne s'accomplit pas forcément dans le cadre du marché du travail), en l'apprentissage d'un ressenti ou d'une gestion particulière des émotions¹.

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 prédonnée 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

1. A. R. Hochschild, *The Managed Heart*, Berkeley, U. of California Press, 2003 [1983] ; F. Fernandez, S. Lézé, H. Marche (dir.), *Le langage social des émotions*, Paris, Economica, 2008.

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.

2. Comment se fabrique un médecin : un exemple « historique » de socialisation professionnelle

Dans *La Construction sociale de la réalité*, on l'a dit, la socialisation secondaire est très vite assimilée à une forme ou une autre de socialisation professionnelle, et cette dernière est surtout vue comme une *formation* faisant intervenir l'école au même titre que le monde du travail. Ce faisant, Peter Berger et Thomas Luckmann reproduisent et annoncent un double usage relativement courant en sociologie, où il paraît souvent évident qu'étudier la socialisation secondaire c'est répondre à la question suivante : comment, et dans quelle mesure, la formation professionnelle (y compris dans sa dimension scolaire) et le monde du travail construisent-ils à nouveau l'individu ? L'exemple de socialisation secondaire sur lequel on a choisi de se concentrer ici, celui de la socialisation médicale et du processus par lequel les individus « deviennent » des médecins, s'inscrit dans cette habitude d'analyse. On peut même dire qu'il constitue un « double idéal-type » des socialisations secondaires : en tant que socialisation professionnelle (idéal-type des socialisations secondaires) mais aussi en tant que socialisation à la profession médicale, cette dernière ayant, dans la sociologie américaine, constitué un cas typique pour l'étude des diverses professions. On retrouve de plus, avec les années de formation médicale, l'articulation entre formation scolaire (à l'université) et en situation quasi-professionnelle (par les stages effectués à l'hôpital) dont on a dit qu'elle marquait bien des approches sociologiques de la socialisation secondaire.

Enfin et surtout, ce gros plan effectué sur la socialisation des jeunes médecins se justifie par l'importance détenue par cet objet d'études en termes

d'histoire de la sociologie. Il s'est agi, en même temps que d'un objet scientifique, d'un champ de lutte où se sont affrontées deux traditions sociologiques : le fonctionnalisme et l'interactionnisme. C'est à la même période en effet que Robert Merton, à l'Université de Columbia, et Everett Hughes à Chicago ont lancé et dirigé deux études concurrentes de ce processus. Amérique, années 1950 : à la lecture des ouvrages issus de ces deux entreprises, on peut presque imaginer, selon une technique de *split screen* accompagnée ou non de la musique du *Parrain*, l'opposition de ces deux « bandes » rivales, dont les préparatifs, les escarmouches et les résultats se partagent l'écran. Un même projet guide leur intérêt pour cet objet : il s'agit de voir dans les étudiants en médecine un « prototype » – ils emploient tous deux le terme – permettant l'étude de la socialisation professionnelle. Mais il s'agit également pour Hughes de rendre visible la fécondité de l'approche interactionniste et sa supériorité, notamment méthodologique, par rapport aux approches fonctionnalistes des professions¹. De ces enquêtes et de leur concurrence aux multiples facettes, on retiendra ici les aspects qui concernent la socialisation.

2.1 *The Student Physician* : culture médicale et socialisation anticipatrice

L'étude dirigée par Robert Merton² s'inscrit explicitement dans ce qu'il désigne à cette époque comme « l'intérêt croissant pour les processus de socialisation adulte » : si pendant longtemps, souligne-t-il, l'analyse de la socialisation a été limitée à celle de sa dimension familiale, il est temps de considérer la socialisation comme continue tout au long du cycle de vie. En l'occurrence, il s'agit de se pencher sur les processus par lesquels « le néophyte est transformé en médecin » au cours des études de médecine, et sur l'institution scolaire médicale elle-même comme un « environnement social par lequel se transmet la culture professionnelle médicale ».

1. J.-M. Chapoulie, « E. C. Hughes et la tradition de Chicago », Introduction à E. C. Hughes, *Le Regard sociologique : essais choisis*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1996, p. 42-43 et *La Tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001, p. 230-231.

2. R. K. Merton, G. C. Reader, P. L. Kendall (eds.), *The Student physician*, Cambridge, Harvard U. P., 1957, et notamment, pour ce qui suit, R. K. Merton, « Some preliminaries to a Sociology of Medical Education », p. 3-79.

Le fait de se focaliser sur la dimension scolaire de l'apprentissage du métier ne doit toutefois pas conduire à hypertrophier l'aspect « éducation » et à passer sous silence les formes plus implicites de la socialisation. Robert Merton insiste en effet sur un point que nous avons déjà évoqué à propos de la distinction entre socialisation et éducation, à savoir l'importance de ce qu'il nomme « un apprentissage indirect », au cours duquel les attitudes, les valeurs et les modes de comportements sont acquis comme des « produits dérivés » du contact avec les enseignants, les pairs, les patients et les membres des équipes hospitalières que les étudiants vont rencontrer tout au long de leur scolarité et de leurs années de stage en hôpital. Les étudiants n'apprennent pas seulement ce qui leur est enseigné explicitement pendant leurs cours, par le précepte ou par l'exemple délibéré, ils sont également transformés par leur investissement intense dans la « petite société » de la faculté de médecine, leurs interactions avec ses différents membres, l'échange des expériences et des idées, ou l'observation et l'évaluation du comportement des enseignants.

• *Apprendre à concilier des normes contradictoires*

Plus généralement, Robert Merton avance que le résultat final du processus de socialisation médicale tient dans une capacité à fondre ensemble les normes potentiellement contradictoires de la culture médicale en un tout cohérent. La culture médicale est en effet définie par Merton comme un ensemble de normes qui sont partagées et transmises et selon lesquelles les médecins sont censés orienter leur action. Elle définit donc, sur un plan tout à la fois technique et moral, un univers des possibles, celui des comportements prescrits, préférés, permis, ou interdits, et elle codifie les valeurs de la profession. Ce système de valeur est cependant organisé de telle sorte qu'à toute norme répond une autre norme qui en est suffisamment éloignée pour que leur respect simultané soit acrobatique. Merton liste ainsi les vingt-et-une doubles injonctions qui définissent le rôle médical : par exemple, un médecin doit se tenir au courant des dernières avancées de la médecine mais il doit aussi passer le plus de temps possible au chevet des patients ; il ne doit pas trop s'impliquer émotionnellement face à ses patients mais doit pouvoir faire preuve d'empathie ; ou encore, il doit collaborer avec son équipe sans la dominer mais a toujours le dernier mot en termes de responsabilité médicale. La socialisation médicale a dès lors pour « fonction » d'apprendre aux étudiants à faire d'un système normatif

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

composé d'éléments potentiellement incompatibles un guide de conduite professionnelle efficace, cohérent et stable.

On verra que cet aspect de l'approche fonctionnaliste a été fort critiqué par les interactionnistes pour son caractère à la fois *a priori* (la table des valeurs médicales est quasiment décrétée par Robert Merton) et *ex post* : le processus de socialisation est analysé du point de vue de sa fin, c'est-à-dire à la fois de son terme (on pose le résultat du devenir-médecin, puis on en déduit les étapes nécessaires pour y parvenir, que l'on cherche à illustrer empiriquement) et de sa finalité (le processus est envisagé de manière normative en partie : il s'agit de savoir comment sont produits de « bons » médecins ou des médecins « confirmés »).

• Finalisme et socialisation par le groupe de référence

Ce finalisme est d'ailleurs théorisé à l'intérieur même de la conception fonctionnaliste de la socialisation, à travers la notion de « socialisation anticipatrice », que Robert Merton a développée ailleurs. Dans *The Student Physician*, Merton définit en effet la socialisation comme l'ensemble des processus par lesquels les individus :

acquièrent les valeurs et les attitudes, les intérêts, habiletés et savoirs – en un mot, la culture – qui sont ceux des groupes dont ils sont, ou souhaitent devenir, les membres.

Les socialisés subissent donc l'influence de la profession médicale qui doit plus tard les accueillir, et non pas seulement de leurs professeurs ou camarades. C'est à partir du retraitement des données d'une étude portant sur les soldats américains (l'enquête *The American Soldier*) que Merton a véritablement théorisé l'existence de cette « socialisation anticipatrice », l'individu étant socialisé en fonction d'un groupe auquel il n'appartient pas, mais souhaite appartenir¹. Certaines recrues manifestent en effet des valeurs (le goût pour la discipline militaire) qui ne sont pas celles de leur « groupe d'appartenance » (c'est-à-dire du groupe des soldats, où la discipline est vue comme trop stricte et ceux qui la respectent trop à la lettre

1. R. K. Merton, A. Rossi, « Contributions à la théorie du groupe de référence », in *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965 [1953], p. 202-236.

comme des « fayots ») mais qui sont celles du groupe auquel ils se réfèrent (dit « groupe de référence ») et vers lequel ils désirent s'élever (celui de l'institution et de la hiérarchie militaire). Ce sont d'ailleurs ces soldats-là, socialisés par anticipation, qui ont plus de chances de devenir caporaux : pour Merton le fait d'adopter les valeurs du groupe de référence est un facteur de mobilité sociale vers ce groupe, à condition que le système social ne soit pas trop rigide. Si Merton développe les fonctions et les conséquences variées de ce processus de socialisation anticipatrice pour les soldats, pour l'institution militaire et pour la société, il ne dit pas grand-chose des mécanismes par lesquels une telle intériorisation s'effectue : suffit-il de souhaiter être socialisé pour le devenir ? Comment la socialisation opère-t-elle en l'absence de contacts prolongés avec le groupe de référence, puisque l'individu n'en est par définition pas membre dans un premier temps ? Ces questions peuvent également être posées sur le terrain de la socialisation médicale, pour lequel la « fin » (devenir-un-médecin-confirmé) semble tellement présumée qu'elle écrase presque les mécanismes qui y conduisent et mériteraient d'être étudiés en détail. Ils sont justement au centre de l'analyse interactionniste.

2.2 *Boys in White* : culture étudiante et socialisation par la situation¹

Si les fonctionnalistes ont accordé une importance équivalente aux socialisations primaires et secondaires, les travaux interactionnistes se sont beaucoup plus concentrés sur la socialisation secondaire. Mais ils l'ont ce faisant dotée de bien des traits et processus qui caractérisaient la socialisation primaire. On peut en voir un exemple dans un texte fondateur de Everett Hughes, datant de 1955, « La fabrique du médecin », qui définit la socialisation médicale comme un ensemble d'expériences prévues et imprévues au cours desquelles de jeunes profanes deviennent détenteurs d'une partie de la culture médicale, à la fois technique et scientifique, des professionnels².

1. Le titre de l'ouvrage fait référence à l'expression *Men in white* désignant les médecins, en rajeunissant les porteurs de la blouse médicale (« Les bleus en blouse blanche »).

2. E. C. Hughes, « The Making of a Physician », *Human Organization*, 14, 1955, p. 21-25.

• ***La fabrique du médecin : un programme de recherche***

Dans ce texte, Everett Hughes utilise la notion d'« autrui significatifs » pour désigner les personnes qui vont être particulièrement importantes dans la socialisation secondaire d'un individu. L'usage qu'il en fait ne se réduit pas à un simple emprunt à la théorie meadienne de la socialisation primaire. Hughes avance que, lors de la socialisation secondaire, les « autrui significatifs » sont à la fois divers (pour le médecin en devenir, ce peut être ses collègues, ses supérieurs, ses enseignants, ou des patients) et variables (les personnes qui remplissent ce rôle changent avec le temps et en fonction de la situation). Loin qu'il y ait rareté des autrui significatifs lors de cette période il y en a au contraire pléthore, si bien qu'on peut parler de « configurations » mouvantes d'autrui significatifs tout au long de la socialisation secondaire. Par rapport à l'analyse de Peter Berger et Thomas Luckmann, pour qui la socialisation primaire sera définie par la présence d'autrui significatifs et la socialisation secondaire par leur absence, on voit que ce texte antérieur de Hughes suggère un autre critère de différenciation des socialisations primaires et secondaires : ce qui caractérise la socialisation secondaire, c'est la diversité et la variation plus grandes des autrui significatifs.

La socialisation secondaire est présentée par Hughes comme une reconstruction, et même une transformation, ce dont rend bien compte la définition, citée plus haut, qu'il donne de la socialisation médicale et qui fait du « profane », doté à la base d'une culture médicale commune (celle de son époque ou de son aire culturelle, par exemple), le détenteur d'une culture professionnelle. Cette transformation, Hughes la caractérise par l'image célèbre du « passage à travers le miroir », au cours duquel « l'étudiant se sépare, voire se défamiliarise du monde profane », se met à voir le monde depuis l'autre côté du miroir, et se convertit à ce regard inversé, celui du professionnel.

C'est donc le déroulement de cette initiation et des processus de conversion qui s'ensuivent qui doivent être analysés pour rendre compte des socialisations professionnelles. Le texte d'Everett Hughes fait clairement office de programme de recherche et appelle de ses vœux la réalisation d'études portant sur le long parcours qui transforme le profane en médecin. L'enquête, effectuée sous la direction de Hughes, qui a donné lieu à l'ouvrage *Boys in White* pourrait à première vue sembler l'illustration parfaite de ce

programme¹. Cependant, à y regarder de plus près, si les grandes lignes tracées par Everett Hughes ont pu jouer un rôle de problématique de départ, la recherche s'est ensuite déployée selon une dynamique propre et quelque peu divergente – qui témoigne de l'existence, chez les auteurs de *Boys in White*, d'une épistémologie particulièrement souple et enracinée dans la recherche empirique, dans le cadre de laquelle la construction de l'objet n'est pas achevée avant le début du travail de terrain, mais se poursuit tout du long de la recherche, en interaction constante avec les matériaux recueillis.

• *L'anti-fonctionnalisme de Boys in White*

L'évolution de la problématique de l'ouvrage révèle aussi la manière dont *Boys in White* constitue une critique en discours et en actes du fonctionnalisme. Si le point de départ de l'enquête était en effet l'étude de la « transformation de jeunes hommes en médecins », de « ce que l'institution médicale fait aux étudiants en médecine en plus de leur transmettre un savoir technique », la problématique finale est celle du « niveau et de la direction » de l'effort scolaire étudiant, c'est-à-dire que, inversement, elle pose plutôt la question de ce que les étudiants font, collectivement, à l'institution (au double sens de « quelles sont leurs actions à l'intérieur de l'institution ? » et « dans quelle mesure ces actions modèlent-elles l'institution ? »). Les auteurs sont donc passés, comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage (*Student culture in medical school*), d'une analyse centrée sur la « culture médicale » à une étude de la « culture étudiante » (et, on le verra, à une analyse des effets socialisateurs de cette condition étudiante spécifique).

Tant cette évolution que son point d'arrivée constituent, comme le souhaitait Everett Hughes, des critiques de l'approche fonctionnaliste de la socialisation médicale. D'un point de vue épistémologique tout d'abord, les auteurs de *Boys in White* reprochent aux fonctionnalistes le caractère « spéculatif » de leur analyse, notamment le fait de « postuler » des éléments centraux sur lesquels ils ne savent pourtant rien, comme le « rôle médical » censé être intériorisé au cours de la socialisation médicale mais qu'aucune enquête ne permet de déterminer – on se souvient de la table des valeurs médicales établie par Robert Merton. Comment peut-on dire que les étudiants intériorisent ce dont ils ont besoin pour jouer le rôle d'un médecin si l'on ne sait

1. H. Becker, B. Geer, E. Hughes, A. Strauss, *Boys in White*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2004 [1961].

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

rien par ailleurs de ce rôle ? Les auteurs de *Boys in White* affirment leur préférence pour un schéma théorique ouvert, où les variables elles-mêmes doivent être découvertes, contre une approche dans laquelle des variables décidées *a priori* sont localisées et leurs conséquences isolées et mesurées. Les interactionnistes se hâtent donc, dans l'enquête, de ne pas postuler deux éléments centraux : 1) ce que sont les guides d'action dont le médecin aurait besoin pour agir (car seule une enquête de la pratique quotidienne des médecins pourrait fournir cette information ; 2) ce qui est appris par l'étudiant pendant sa scolarité (il s'agit au contraire d'identifier, comme un objet central de la recherche, le contenu et les modalités de l'apprentissage étudiant).

De ce premier point résultent des critiques de fond : la problématique du « devenir médecin » est inadéquate pour rendre compte de ce qui se passe lors des années de formation médicale. Les jeunes gens qui rentrent à la faculté de médecine (à l'époque de *Boys in White*, il s'agit d'hommes en écrasante majorité) ne deviennent pas magiquement « des médecins » une fois passés par cette formation, et ils doivent avant tout apprendre à devenir des « étudiants en médecine », ce à quoi les poussent à la fois l'institution (qui ne manque jamais de leur rappeler qu'ils ne sont pas encore des médecins, même durant leurs années de stage à l'hôpital) et la situation. Pour désigner la façon dont cette situation est vécue par les étudiants, les auteurs de *Boys in White* utilisent une métaphore : pour les étudiants, la question de savoir comment escalader la montagne qu'ils voient au loin (le « devenir médecin » des fonctionnalistes) peut exister dans un coin de leur tête, mais ce sur quoi se concentrent leurs efforts immédiats, c'est le fait de parvenir à sortir du marécage (de la charge de travail) dans lequel ils pataugent, et à grimper sur la petite colline (des examens du premier semestre).

Boys in White n'est donc pas l'analyse du « devenir médecin ». Il faut néanmoins se garder d'en déduire que l'ouvrage ne constitue pas une analyse de la socialisation secondaire. Dans la perspective de ses auteurs, les institutions d'éducation et de formation professionnelle sont bel et bien des institutions qui produisent un type particulier de personnes. L'étudiant lui-même participe à son modelage par l'institution et ne souhaite pas autre chose que d'être construit par elle. Mais ce processus de construction est loin d'être simple, automatique, et univoque, et il ne saurait se réduire à « l'intériorisation du rôle médical » : les étudiants ne deviennent pas simplement ce que la faculté de médecine veut qu'ils deviennent, ils ne deviennent pas ce qui est inscrit dans les plaquettes de l'université. D'une manière générale, cette approche

nous rappelle qu'il ne saurait être question de confondre les produits effectifs de la socialisation avec les buts officiels de l'instance socialisatrice. Elle dessine une conception de la socialisation opposée, point par point, à la théorie fonctionnaliste : une socialisation étudiante (un devenir-étudiant-en-médecine) et non professionnelle, autant horizontale (du fait de l'influence du groupe de pairs) que verticale, relative à une situation donnée et non déterminée par les buts de l'institution, étudiée comme en train de se faire et non à l'aune de résultats préétablis ou présupposés, et de ce fait descriptive et analytique plutôt que normative. C'est ce que nous allons voir un peu plus en détail en étudiant les produits de cette socialisation que sont les « perspectives ».

• *Les « perspectives » : des produits de la socialisation*

Le terme de « perspective » est emprunté par les auteurs à la philosophie de l'action de George H. Mead, où il recouvre les perceptions et les plans d'action que les individus suivent dans les situations problématiques. Dans *Boys in White*, on peut défendre l'hypothèse que les auteurs en ont fait une notion qui désigne le produit d'un processus de socialisation.

Les perspectives sont tout à la fois « un ensemble coordonné d'idées et d'actions qu'une personne utilise pour gérer une situation problématique », des « manières de penser, de ressentir et d'agir qui sont habituelles à la personne dans ce type de situation », « la conception organisée de ce qui est plausible et de ce qui est possible », et enfin « la matrice à travers laquelle la personne perçoit son environnement » (ces deux dernières expressions étant empruntées à d'autres auteurs). Un point important à remarquer est que ces perspectives ne sont pas des « idées » ou des « conceptions » de la situation (ce que le terme pourrait laisser penser) mais comportent à la fois des représentations et des pratiques, formées et apprises par les individus en réponse à un ensemble spécifique de pressions institutionnelles dont il faut reconstituer le cadre immédiat pour les comprendre. Une perspective comporte de ce fait plusieurs éléments : une définition de la situation dans laquelle sont pris les acteurs, l'existence de buts ou de visées vers lesquels tend l'action, un ensemble d'idées quant aux pratiques qui seraient profitables et adéquates, et un ensemble d'activités ou de pratiques congruent avec ces représentations.

L'évolution des perspectives des étudiants au cours de la première année de médecine fournit un exemple de l'apprentissage progressif de certaines perspectives (chapitres 5 à 10 de *Boys in White*). À leur arrivée, un problème central et pressant se pose à tous les étudiants : la « surcharge de travail »

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

(*overload*), c'est-à-dire la quantité astronomique de choses à apprendre, et le manque d'information sur ce qu'ils doivent savoir. Le problème, à la fois théorique et pratique, qui se pose aux étudiants est donc celui « du niveau et de la direction » de leur effort scolaire. Pour répondre, théoriquement et pratiquement, à ce problème, trois perspectives distinctes vont se succéder dans le groupe étudiant comme autant de façons de gérer ce problème. La perspective initiale, dont les auteurs de *Boys in White* nous montrent qu'elle est partagée par tous les étudiants, consiste en une posture de bonne volonté et d'« effort pour tout apprendre ». Au cours de cette première période, depuis la rentrée jusqu'aux premiers examens de l'année, les étudiants sont totalement pris dans cette posture d'effort scolaire : ils travaillent constamment, leurs rêves évoquent le travail scolaire et leurs plaisanteries tournent autour de cette idée (« c'est lundi, et je suis déjà en retard sur mon programme de la semaine... »).

Dans un deuxième temps, la période des examens et l'augmentation des interactions effectives entre étudiants (notamment des discussions sur le travail) va produire l'installation d'une nouvelle perspective, dite « provisoire » : « il est impossible de tout apprendre », quel que soit l'effort fourni. Il s'agit donc de trouver une manière de travailler qui soit efficace, et de découvrir un critère pour sélectionner « les choses importantes » à savoir. Contrairement à la première perspective, celle-ci se subdivise et oppose deux groupes d'étudiants qui divergent sur l'identification du critère de sélection. Pour un premier groupe, ce qui importe est « ce qui est important pour la pratique médicale future », et la question qui organise leur perspective et guide leur action est : « est-ce qu'il faudra que je sache telle chose quand je pratiquerai la médecine ? ». Pour un deuxième groupe d'étudiants, ce qui importe est « ce que les professeurs considèrent comme important pour nous » : « comment puis-je découvrir ce qu'ils veulent que nous sachions ? ». Ces deux groupes ne se répartissent pas au hasard. Le groupe qui va très vite s'orienter vers la perspective des attentes enseignantes est composé des membres des *fraternités* dominantes (des « clubs » fermés, qui fonctionnent sur la base d'une communauté de vie, les étudiants habitant la même « maison », y prenant leurs repas, partageant les activités scolaires et extrascolaires, élisant des responsables...). Les « indépendants », en revanche, qui ne font partie d'aucune fraternité, restent indécis plus longtemps quant au critère à appliquer et adoptent le critère de la pratique médicale future. Mais les

auteurs poursuivent l'analyse et déterminent les raisons qui expliquent l'adoption de la perspective des attentes enseignantes par les membres des fraternités. Tout d'abord, les auteurs notent l'influence d'une conception de la situation universitaire liée à la position sociale de ces jeunes gens issus de milieux sociaux plus élevés et plus diplômés que ceux de leurs camarades. De plus, ils ont appartenu depuis plusieurs années à des fraternités et y ont développé l'habitude collective de travailler en anticipant les réquisits professoraux et les techniques adéquates pour y parvenir. Enfin, les très nombreuses interactions entre eux liées à cette vie et à ce travail en commun réactivent ces compétences passées, et expliquent que la perspective s'établisse très vite dans ce groupe (et que la perspective opposée s'installe beaucoup plus lentement dans un groupe non soudé et qui interagit très peu, celui des indépendants).

Cette situation provisoire, où la promotion est scindée en deux groupes aux perspectives différentes et concurrentes, ne perdure pas. Les examens du premier trimestre une fois passés, les interactions entre tous les étudiants s'accroissent en effet notablement, du fait par exemple de la multiplication des séances de travaux pratiques en laboratoire, qui rapprochent les indépendants des membres des fraternités. Cette situation va favoriser l'émergence d'une perspective commune à toute la promotion. Du fait de la situation dominante du groupe des fraternités (produite à la fois, globalement, par leur position sociale plus élevée et, localement, par leur réussite plus grande et plus visible aux examens), ce sont leur perspective et leur critère de sélection qui vont s'imposer à tous les étudiants. La perspective provisoire du groupe des membres des fraternités devient donc la « perspective finale » qui oriente, jusqu'à la fin de l'année, l'action de toute la promotion : *apprendre « ce qu'ils veulent que nous sachions »*.

• *Socialisations primaire et secondaire*

Cet exemple de genèse et de transformation des perspectives nous permet de revenir à la question de l'articulation entre socialisations primaire et secondaire. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre de l'insistance beaucoup plus grande des interactionnistes sur la socialisation secondaire, les produits des socialisations antérieures ne sont ni disqualifiés ni détruits par la socialisation secondaire, qui n'opère pas sur un vide social mais bien sur des individus détenant déjà des « perspectives ». On en trouvait une première formulation, en d'autres termes, dans le texte programmatique d'Everett

Hughes, qui précise bien que, lors de la période de « l'initiation », les cultures profanes et professionnelles coexistent et interagissent à l'intérieur de l'individu¹. *Boys in White* fournit de ce point de vue une théorie de l'émergence et de la stabilisation des perspectives : des perspectives nouvelles apparaissent quand la situation l'exige, c'est-à-dire quand les perspectives précédentes (celles nées de la socialisation primaire) sont incapables de servir de guide de conduite dans une situation qui est « problématique », qui se présente comme inédite et qui nécessite une action, voire un choix. Le plus souvent, l'action de l'individu va découler des perspectives précédemment intériorisées ; c'est seulement dans les cas de désajustement entre la situation et les perspectives précédentes qu'une nouvelle perspective va émerger. Si une même situation se reproduit suffisamment souvent, la perspective nouvelle devient alors « une composante établie de la manière dont une personne gère son environnement ». Le cas de la première année de médecine fournit un bon exemple de genèse de perspectives nouvelles (les auteurs insistent sur le fait que la situation est si « problématique » que les perspectives vont refléter les pressions de la situation scolaire immédiate plus que les rôles et expériences précédents), mais permet également de repérer l'influence de produits antérieurs de la socialisation (pour expliquer la perspective provisoire des membres des fraternités).

2.3 Deux conceptions différentes de la socialisation ?

La comparaison des deux enquêtes permet donc de faire apparaître, à partir d'un unique objet de départ, des conceptions différentes de la socialisation. S'il fallait ne retenir qu'une des dimensions clivantes entre fonctionnalisme et interactionnisme à ce sujet, ce serait sans doute celle de l'orientation du regard sociologique : un regard *ex post* porté sur une socialisation analysée du point de vue de sa fin et de certains de ses produits, ou bien un regard synchrone sur une socialisation en train de se faire. Peut-être ne faut-il toutefois pas tant choisir entre ces deux regards que comprendre de quelle manière ils construisent des objets différents, et ce quel que soit le type de socialisation envisagée. Ainsi, l'étude de la socialisation de genre, par exemple, peut-elle se faire en regardant rétrospectivement comment les stéréotypes de genre

1. E. C. Hughes, « The Making of a Physician », art. cit., p. 120.

sont imposés et intériorisés dans les différentes scènes sociales, *ou bien* en comparant les apprentissages en train de se faire de groupes de garçons et de filles et en s'intéressant également aux apprentissages communs ou inversés. Autre exemple, l'analyse de la socialisation scolaire peut être centrée sur les contenus scolaires de l'apprentissage et sur la façon dont elle fait intégrer la légitimité différentielle des produits culturels et des socialisations familiales, *ou bien* être étudiée comme un processus, observé quotidiennement, au cours duquel les élèves apprennent aussi à tricher pendant les contrôles ou à penser à autre chose en ayant l'air d'écouter quelqu'un qui parle.

Présenter cependant ces deux approches comme absolument non sécantes, c'est peut-être faire davantage œuvre de simplification pédagogique que justice à leurs analyses. Du côté fonctionnaliste, les groupes de pairs, les interactions et les discontinuités de l'intériorisation sont présents, et, du côté interactionniste, l'insistance sur la part prise par l'acteur lui-même à sa propre socialisation est loin de faire disparaître les phénomènes d'imposition, institutionnelle ou interactionnelle, qui font que l'on ne choisit pas ce que l'on apprend ou ce que l'on devient. Ces deux optiques se rejoignent également dans l'idée d'une intériorisation de valeurs (par exemple, la responsabilité médicale) au cours de la formation, que cette intériorisation soit totale et directe (*The Student Physician*) ou sélective et redéfinie par la situation étudiante (*Boys in White*)¹. De plus, elles partagent une construction d'objet centrée sur la faculté de médecine, qui laisse forcément dans l'ombre tous les phénomènes ultérieurs qui constituent et continuent une socialisation professionnelle qui ne se limite pas à ces années de formation explicite, et qui entraîne des effets bien plus diversifiés que le passage par un « moule » unique. C'est de ce point de vue qu'Isabelle Baszanger a élaboré une analyse de la socialisation professionnelle des médecins (généralistes) qui relie formation et insertion professionnelle et envisage les effets non homogènes de ce processus. En effet, si les parcours individuels s'inscrivent dans « un territoire commun » balisé à la fois par l'institution scolaire médicale (faculté, hôpital) et par l'organisation de la profession médicale (pratique des remplacements d'un médecin par le nouvel entrant, qui sont des moments socialisateurs importants, où le jeune médecin peut d'ailleurs être rappelé à l'ordre et socialisé par les malades eux-mêmes), la socialisation professionnelle n'en

1. I. Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social », *Revue française de sociologie*, 22, 2, 1981, p. 224-227.

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

est pas moins « constamment pénétrée par des éléments qui ont leur origine ailleurs » : par exemple dans la socialisation antérieure (la proximité avec l'univers médical, qu'elle soit d'origine familiale ou non, jouant un grand rôle) ou dans l'intégration à des formes sociales parallèles au monde hospitalo-universitaire (mouvements religieux, syndicalisme ou militantisme dans un parti)¹. Ne faut-il pas en déduire que la socialisation professionnelle est tout aussi « plurielle » que la socialisation primaire ? C'est ce que nous allons examiner maintenant.

3. Des socialisations secondaires diverses

En examinant ces deux approches de la socialisation professionnelle médicale, on a fait le choix du gros plan sur un archétype important du point de vue de l'histoire de la sociologie. Ce choix a forcément pour revers de constituer une vision partielle, à la fois de la socialisation professionnelle et de la socialisation secondaire. Il est donc nécessaire de dire quelques mots de l'espace des socialisations secondaires qui ne se réduit ni à la fabrique des médecins ni aux socialisations professionnelles.

3.1 D'autres socialisations professionnelles

L'exemple de la fabrique du médecin hypertrophie forcément l'importance de l'apprentissage scolaire-professionnel et constitue une socialisation à un type bien particulier d'activité professionnelle à haut statut. Dans les « professions libérales et savantes », les processus de socialisation des médecins ne sont pas équivalents à ceux des avocats, pour citer un autre objet classique des études sur la socialisation professionnelle². Au sein du monde médical lui-même, les processus de socialisation des infirmières ne sont pas les mêmes que ceux des médecins, et leurs différences ne se limitent pas à l'effet des formations universitaires et professionnelles antérieures. En appréhendant « les processus de socialisation professionnelle non pas seulement au sens de l'inculcation initiale

1. I. Baszanger, « Socialisation professionnelle et contrôle social », art. cit., et « La construction d'un monde professionnel : entrées des jeunes praticiens dans la médecine générale », *Sociologie du travail*, 3, 1983, p. 275-294.

2. C. Dubar, *La Socialisation*, op. cit., ch. 6.

d'une culture de groupe, mais comme l'action simultanée des nombreuses dimensions qui configurent chaque position professionnelle », l'enquête d'Anne Paillet sur la réanimation néonatale rend ainsi compte de la « fabrique [professionnelle] des convictions morales », c'est-à-dire des différents processus de socialisation ayant produit des attitudes morales différentes entre médecins et infirmiers (ou par exemple entre différentes générations de médecins), à l'égard des décisions, des patients et de leurs familles¹.

De plus, toute activité salariée « ordinaire » est susceptible de comporter des processus de socialisation professionnelle, quand bien même ils ne seraient pas aussi institutionnalisés ou encadrés par l'institution scolaire que ceux qui prennent place lors de la fabrique du médecin : il y a une socialisation professionnelle des bouchers, des sportifs, des acteurs, des gardiens de prisons, des ingénieurs du son, des stripteaseurs des deux sexes, des policiers, des joueurs de cartes professionnels ou des comptables². Il y a aussi une socialisation professionnelle au métier de footballeur, qui se caractérise notamment par un encadrement intensif et un processus d'absorption progressive dans une « bulle » footballistique, susceptible de produire un engagement intense, vécu sur le mode de la vocation et de la passion, et un rapport très incertain à l'avenir³. Il y a encore celle des doctorants (étudiants en thèse) en sciences humaines et sociales, qui ressemble par certains points aux cas déjà cités ici⁴ – davantage cependant aux étudiants en médecine et aux footballeurs qu'aux stripteaseurs ou aux joueurs de pokers.

Il est toutefois vrai qu'au biais « social » – qui peut conduire à privilégier, sous l'étiquette de « socialisation professionnelle », les modalités de formation qui correspondent à la fois à la forme scolaire et aux professions à haut statut – se superpose un biais « méthodologique », qui rend plus difficile l'approche sociologique des socialisations professionnelles qui ne se font pas sur ce modèle. Il est souvent plus facile de travailler cet objet à partir des modes les plus explicites de formation.

L'étude des socialisations informelles est cependant d'autant plus intéressante qu'elles ne se donnent pas aussi facilement à voir que les formations

1. A. Paillet, *Sauver la vie, donner la mort*, Paris, La Dispute, 2007, p. 265, p. 155-269.

2. P. Desmarez, cité par C. Dubar, *La Socialisation*, op. cit., p. 143.

3. J. Bertrand, *La Fabrique des footballeurs*, Paris, La Dispute, 2012.

4. D. Serre (dir.), Dossier « La socialisation des doctorants en sciences humaines et sociales », *Socio-logos*, n° 10, 2015.

professionnelles explicites. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne des activités considérées comme peu qualifiées, peu légitimes professionnellement, voire stigmatisées, pour lesquelles biais social et biais méthodologique se combinent pour rendre invisibles la socialisation et les apprentissages professionnels. Or il existe bien, par exemple, une socialisation au métier d'ouvrier spécialisé telle que la dessine l'ouvrage de Robert Linhart, *L'Établi*, qui raconte l'expérience de la chaîne par un intellectuel militant à la fin des années 1960 et met d'autant mieux en lumière l'existence d'un apprentissage du métier et du monde de l'usine que le narrateur en est éloigné au départ¹. On peut définir, autre exemple, une « socialisation professionnelle » des prostituées de rue, pour laquelle Stéphanie Pryen fait apparaître l'existence d'un apprentissage par les pairs, même si ce dernier reste limité, qui porte sur la présentation de soi, les pratiques de racolage ou de passe, et les moyens d'en éviter les dangers². De même, en ce qui concerne les aides à domicile, c'est précisément l'absence de formation initiale, de prescriptions et de définition institutionnelles du poste qui expliquent l'importance de l'apprentissage, au fil des expériences, de savoir-faire ajustés à la prise en charge des personnes âgées³. Dans le cas du travail « au guichet » (des caisses d'allocations familiales, des services publics dans les quartiers populaires, ou des administrations qui traitent les demandes d'asiles) la socialisation professionnelle est elle aussi peu formalisée mais ne s'exerce pas moins sur les individus au travail. « Apprendre ce qui ne s'enseigne pas » se fait principalement sur le tas, par la pratique ou l'exemple des collègues⁴, ce qui renforce la place prise par les jugements sociaux dans ces formes diffuses de socialisation⁵. La socialisation informelle peut même ne pas suivre les normes officielles de comportement, comme dans le cas du traitement des demandes d'asile au guichet, où elle peut conduire à « l'abandon de formes policées d'interaction au profit de pratiques plus agressives, considérées comme l'unique moyen de répondre à la pression exercée par les demandeurs »⁶.

1. R. Linhart, *L'Établi*, Paris, Minuit, 1978.

2. S. Pryen, *Stigmate et métier*, Rennes, PUR, 1999, ch. 3.

3. C. Avril, « Le travail des aides à domicile pour personnes âgées : contraintes et savoir-faire », *Le Mouvement Social*, 216, 3, 2006, p. 95-99.

4. V. Dubois, *La Vie au guichet*, Paris, Economica, 2003, p. 90-99.

5. Y. Siblot, *Faire valoir ses droits au quotidien*, Paris, PFNSP, 2006, p. 123-192.

6. A. Spire, « L'asile au guichet », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°169, 2007, p. 7-9.

3.2 D'autres socialisations secondaires

Comme on l'a noté à propos de *La Construction sociale de la réalité*, les sociologues établissent souvent, implicitement ou explicitement, une équivalence entre socialisation secondaire et socialisation professionnelle. La première ne se réduit pourtant pas à la seconde. De même que l'on est passé de la famille d'origine aux autres instances de socialisation primaire, puis à la formation professionnelle, en avançant que d'autres personnes et d'autres institutions que la famille pouvaient avoir la force de former l'individu, ne doit-on pas prendre en compte le fait que d'autres personnes, d'autres scènes que celles du travail ont le pouvoir de construire à nouveau l'individu après sa socialisation primaire ?

• La « socialisation conjugale »

L'un des auteurs de *La Construction sociale de la réalité*, Peter Berger, a répondu positivement à cette question. Il a proposé en effet, dans un article coécrit avec Hansfried Kellner en 1964, de considérer le mariage (l'institution, mais surtout les effets individuels de la vie en couple qui en découle) comme une phase décisive de socialisation. La vie en couple – et notamment la « conversation continue » à laquelle elle donne lieu, c'est-à-dire la confrontation et les échanges des catégories d'apprehension du réel héritées de socialisations antérieures – se traduit pour les deux conjoints, selon ces auteurs, par l'intériorisation d'un *nomos* commun, c'est-à-dire d'un univers partagé de référence et d'action. Une illustration en est donnée avec le nettoyage amical qui peut affecter le réseau de sociabilité de l'un des conjoints, certains amis étant perdus de vue suite au mariage, ce qui ne tient ni à une décision délibérée de l'un des conjoints, ni à un travail de sape de l'autre, mais bien à un processus de socialisation conjugale qui redéfinit de manière invisible le rapport au monde, les « bons » et les « mauvais » amis. La force du processus à l'œuvre le rapproche donc de la socialisation primaire, mais sa structure est cependant différente. Tout d'abord, l'individu y est davantage actif et collabore à la définition des contenus de la socialisation. Pourtant, il est très peu conscient de l'existence même de cette socialisation conjugale – alors qu'un enfant se sent et se sait formé par ses parents. Les conjoints ont certes l'impression que la vie commune leur a permis de « découvrir » « qui ils étaient vraiment » et de se rendre compte de « ce qu'ils aimaient vraiment », mais ce qu'ils perçoivent sous l'angle de la

découverte de soi (de nouveaux goûts, de nouvelles pratiques, de nouveaux amis) est en fait une « invention », celle de leur co-construction par la vie commune : ils ne se sont pas chacun découverts, mais bien transformés l'un l'autre¹.

L'approche qui consiste à aller traquer des équivalents à l'apprentissage du « métier » dans la vie privée ne s'arrête pas à la socialisation conjugale. Pour en citer un exemple patent, il existe une « socialisation parentale » qui remodèle les individus en « parents », de façon très différente selon qu'ils sont hommes ou femmes, et notamment une socialisation au « métier de mère »², qui commence dès l'apprentissage du « métier de femme enceinte, fruit d'une socialisation plurielle »³. La preuve en est que pratiquement toutes les instances de socialisation enfantine détaillées dans le chapitre 2 fonctionnent également comme des instances de socialisation parentale : de la famille élargie aux agents des modes de gardes, des amis aux experts et professionnels de l'enfance, et jusqu'à l'école maternelle qui peut être décrite comme le lieu et le moment d'un apprentissage du « métier de parent »⁴. À une vie qu'on peut dire faite de différents métiers correspondent donc des socialisations secondaires différentes.

• La socialisation par les groupes ou les groupements

Parmi ces dernières, on évoquera pour finir celles qui sont exercées au sein de groupes plus ou moins institutionnalisés d'individus en dehors du travail ou de la famille.

Il faut à ce titre rappeler l'importance des dimensions spatiales de l'existence de ces groupes, qui contribuent à leur institutionnalisation, c'est-à-dire à la fois à l'efficace propre et à la légitimité des interactions socialisatrices qui s'y déroulent. Le « quartier », dont on avait évoqué les effets socialisateurs lors de l'enfance et de l'adolescence, est ainsi également le lieu d'une socialisation secondaire. On peut citer à nouveau le quartier pavillonnaire, qui contribue à faire de ses habitants des « petits-moyens »

1. P. Berger, H. Kellner, « Marriage and the Construction of Reality », *Diogenes*, 46, 1964, p. 1-23, reproduit en français in P. Berger, Th. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 307-334.

2. S. Gojard, *Le Métier de mère*, Paris, La Dispute, 2010.

3. J. Manuel, *Devenir enceinte*, Dossier d'Etudes n° 148, CNAF, 2012.

4. M. Darmon, « La socialisation, entre famille et école », *Sociétés & Représentations*, février 2001, p. 538.

partageant un style de vie, des pratiques et des jugements (notamment la satisfaction d'en être « là » où ils sont)¹. Mais c'est aussi le cas des quartiers marqués par des formes particulières de présence homosexuelle en ville étudiés par Colin Giraud : ces « quartiers gays », à travers notamment les « lieux gays » comme les rues ou les bars, constituent les instances d'une socialisation au cours de laquelle s'incorporent des normes corporelles, des rythmes temporels et des formes de sociabilité propres au quartier, qui font « devenir gay par le quartier »².

Même un groupe faiblement organisé peut être une instance de socialisation, comme le montre l'analyse célèbre d'Howard Becker sur les fumeurs de marijuana. Le groupe de fumeurs y est en effet décrit comme le support principal d'un apprentissage (des techniques pour fumer, de la perception des effets de la marijuana, et du goût pour ces effets) qui ne se fait pas indépendamment de lui : c'est ainsi le groupe déviant qui fait passer l'individu d'une phase à l'autre dans la carrière du fumeur de marijuana³. De même, l'enquête sur l'addiction à l'opium réalisée par Alfred Lindesmith et très souvent citée par Becker montre comment le groupe fonctionne comme « un mécanisme socialisateur » dans la dépendance progressive à la drogue, en fournissant à l'individu une grille d'interprétation de ses sensations et notamment une équivalence entre l'identification des symptômes de manque et le besoin d'une nouvelle dose de drogue⁴.

En ce qui concerne ce que l'on pourrait qualifier de « groupements » – c'est-à-dire des groupes plus institutionnalisés –, un pan important des études de ce type de socialisations secondaires se trouve dans les analyses effectuées par la sociologie politique.

• La socialisation politique

La sociologie politique s'est longtemps concentrée, comme le souligne Lucie Bargel, sur la question de la transmission familiale (lors de la socialisation primaire) de valeurs explicitement politiques, avant de franchir cette double limitation et d'examiner tant les socialisations secondaires que leurs

1. M. Cartier, I. Coutant, O. Masclat, Y. Siblot, *La France des "petits-moyens"*, Paris, La Découverte, 2008.

2. C. Giraud, *Quartiers gays*, Paris, PUF, 2014, p. 235-307.

3. H. Becker, *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985 (1963), ch. 3.

4. H. Becker, « The Self and Adult Socialization », in *Sociological Work*, New Brunswick, Transaction Books, 1970 [1968], p. 298.

3 Socialisations secondaires et re-construction de l'individu

effets en termes pratiques et dispositionnels dans et hors l'univers politique proprement dit¹. L'analyse des socialisations militantes (c'est-à-dire des effets induits chez les militants par leur participation à des associations, syndicats, ou partis) est particulièrement riche d'enseignements. Elle permet tout d'abord de mettre en lumière comment cette socialisation militante, dans certains cas, constitue une socialisation professionnelle, largement informelle, au métier politique². Mais elle fait apparaître plus généralement « le façonnage organisationnel du militant »³ et la manière dont toute « participation, pour peu qu'elle soit soutenue ou intense, est génératrice de socialisation secondaire »⁴. Olivier Fillieule en distingue trois dimensions : « l'acquisition d'une vision du monde (idéologie) d'une part, de « savoir-faire » et de « savoir-être » d'autre part (ressources), et enfin la restructuration des réseaux de sociabilité, en lien avec la construction des identités individuelles et collectives (réseaux sociaux et identités) »⁵. Le Parti Communiste a ainsi joué, pour ses militants, le rôle d'une instance de socialisation secondaire extrêmement puissante et, pour les chercheurs, celui d'un cas idéal-typique. Bernard Pudal a mis en lumière les nouvelles dispositions qui sont inculquées par les discussions politiques formelles ou informelles, par les injonctions à l'acquisition d'une culture politique (par la lecture de la littérature et de la presse militantes, par exemple), ou l'imposition de modèles de personnalités militantes à travers les biographies exemplaires des dirigeants, voire le passage par les écoles du parti⁶, dont l'existence et le fonctionnement permettent même de parler d'une « socialisation scolaire communiste »⁷. Mais, comme pour les socialisations secondaires professionnelles, les socialisations militantes moins scolaires et plus diffuses n'en sont pas moins opérantes,

1. L. Bargel, « Socialisation politique », in O. Fillieule, L. Mathieu, C. Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, PNFSP, 2009, p. 510-517.

2. L. Bargel, « Apprendre un métier qui ne s'apprend pas », *Sociologie*, 2, 2014, p. 171-187.

3. J. Siméant, F. Sawicki, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant », *Sociologie du travail*, 51, 2009, p. 97-125.

4. O. Fillieule, « Temps biographique, temps social et variabilité des rétributions », in O. Fillieule (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005, p. 39.

5. O. Fillieule, « Le désengagement d'organisations radicales », *Lien Social et Politiques*, n° 68, 2012, p. 44.

6. B. Pudal, *Prendre parti*, Paris, PNFSP, 1989.

7. N. Ethuin, « De l'idéologisation de l'engagement communiste », *Politix*, 63, 16, 2003, p. 146.

telles celles qui reposent sur « la fréquentation assidue des “camarades” qui favorise l'incorporation des façons d'être, de parler, par imprégnation »¹, ou sur la diversification des modes de formation des militants (conseils et techniques dispensés par l'organisation, stages, colloques, revues ou journaux, émissions télévisées, ou discussions avec des co-militants sur le lieu de travail ou en famille)². De même, tant les organisations de droite que les organisations de gauche sont susceptibles de jouer le rôle d'instances de socialisation, même si ce sont ces dernières qui ont été davantage examinées : une comparaison des processus de socialisation politique dans deux organisations de jeunesse permet de voir en revanche que les modes et les produits des socialisations politiques qui s'y déroulent sont différents³. L'analyse des processus de « désengagement militant » constituent également une façon de saisir plus finement les logiques de l'engagement et de la défection⁴, et les analyses sur les « incidences biographiques » de l'engagement⁵ de mettre en lumière les effets extrapolitiques des socialisations politiques. Les liens entre socialisation politique et socialisation professionnelle, encore très peu étudiés, paraissent ainsi importants à prendre en compte, tant du point de vue des effets des apprentissages politiques sur le travail que des effets de la position professionnelle sur le rapport au politique⁶. On peut analyser le réalignement politique à droite d'un petit commerçant socialiste comme résultant d'une socialisation secondaire (qui combine les effets de l'activité professionnelle exercée ainsi que de son contexte économique fragile, de son statut d'indépendant, ou encore des représentations de son métier pour lui-même et pour les autres⁷). Enfin, les socialisations politiques secondaires soulèvent elles aussi la question des rapports qu'elles entretiennent avec les effets des socialisations antérieures, ainsi que le montre l'exemple du rôle

1. K. Yon, « Modes de sociabilité et entretien de l'habitus militant », *Politix*, 70, 2, 2005, p. 141.

2. A. Collovald, « Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants », in Collovald (A.) (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements*, Rennes, PUR, 2002, p. 217-218.

3. L. Bargel, *Jeunes socialistes/JeunesUMP*, Paris, Dalloz, 2009.

4. O. Fillieule (dir.), *Le désengagement militant*, Paris, Belin, 2005.

5. C. Leclercq, J. Pagis, « Les incidences biographiques de l'engagement », *Sociétés contemporaines*, n° 84, 2011, p. 5-23.

6. I. Sainsaulieu, M. Surdez (dir.), *Sens politiques du travail*, Paris, A. Colin, 2012.

7. Ph. Gottraux, C. Péchu, « Le réalignement à droite d'un petit commerçant », in I. Sainsaulieu, M. Surdez (dir.), *op. cit.*, p. 155-170.

joué par les produits d'une socialisation primaire catholique sur l'existence et le type d'engagements militants tant dans un parti politique que dans des organisations humanitaires¹. Ce sont donc les liens entre trois temps ou moments de la socialisation qui doivent être abordés : la façon dont les dispositions et compétences intériorisées par les individus les amènent à s'engager dans un mouvement, la façon dont l'entrée dans une organisation militante active ces dispositions, et enfin la façon dont elles sont remaniées par la socialisation militante proprement dite².

Si le gros plan effectué sur la fabrique du médecin nous a permis de rentrer dans le détail d'un type particulier de socialisation secondaire, on a également pu prendre la mesure, avec ce chapitre, de la diversité des processus que l'expression recouvre : la socialisation secondaire apparaît aussi plurielle que la socialisation primaire. Elle est d'abord diverse du fait des multiples institutions au sein desquelles elle peut s'accomplir : institutions de formation professionnelle, monde du travail, couple, groupe de pairs, parti, syndicat, ou encore association politique ou religieuse – la liste pourrait être allongée. Elle est également plurielle car ces différentes instances de socialisation peuvent agir en même temps sur l'individu, que ce soit dans la congruence ou la concurrence, ce qui soulève le même type de problèmes d'articulation synchrone des socialisations que ceux évoqués dans le chapitre 2. Enfin, la question de l'articulation se pose de manière spécifique, diachronique cette fois, en ce qui concerne ces socialisations dites « secondaires », qui agissent sur un « moi déjà constitué ». C'est sur cette question que nous avons ouvert ce chapitre, mais nous ne sommes pas pour l'instant tout à fait au bout du chemin qui permet d'y répondre. Le problème de l'articulation des produits de socialisations successives, et notamment celui du caractère transformateur ou non de ces socialisations, gagne en effet à être posé à partir d'une vision plus continue de la socialisation – et non d'une juxtaposition tranchée entre une première étape de création et une deuxième étape de recreation – qui va être celle du dernier chapitre.

1. J. Fretel, « Quand les catholiques vont au parti », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 155, 5, 2004, p. 76-89, J. Siméant, « Socialisation catholique et biens de salut dans quatre ONG humanitaires françaises », *Le Mouvement social*, 227, 2, 2009, p. 101-122.

2. L. Mathieu, « Les ressorts sociaux de l'indignation militante », *Sociologie* 3, 2010, p. 303-318.

