

Muriel Darmon

LA SOCIALISATION

3^e édition

sous la direction de
François de Singly

ARMAND COLIN

Conception de couverture : Atelier Didier Thimonier

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Armand Colin, 2016 pour la présente édition.

© Armand Colin, 2006, 2011

Armand Colin est une marque de
Dunod Éditeur, 5 rue Laromiguière, 75005 Paris

ISBN : 978-2-200-60142-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

Introduction	5
1. Socialisation primaire et construction de l'individu	11
1. Socialisation et éducation	12
1.1 La socialisation comme éducation	12
1.2 La socialisation comme inconscient de l'éducation	17
2. Les premiers plis de la structure sociale	25
2.1 Le poids de l'histoire	25
2.2 La socialisation de classe	27
2.3 La socialisation de genre	38
2. Une socialisation primaire plurielle	49
1. La pluralité des influences	51
1.1 De la socialisation plurielle à l'homme pluriel	51
1.2 Les conditions sociales de la socialisation	54
2. L'hétérogénéité intrafamiliale	55
3. Les variations des modes de gardes	57
4. L'action des professionnels de l'enfance et des normes d'éducation	58
5. L'influence des pairs et des industries culturelles	62
6. L'école, plaque tournante de la socialisation primaire	64

3. Socialisations secondaires et reconstruction de l'individu ...	71
1. Définir la socialisation secondaire	72
1.1 La socialisation primaire : force et affectivité	72
1.2 Les mondes bureaucratiques de la socialisation secondaire	74
1.3 Le problème de l'articulation	76
2. Comment se fabrique un médecin : un exemple « historique » de socialisation professionnelle	77
2.1 <i>The Student Physician</i> : culture médicale et socialisation anticipatrice	78
2.2 <i>Boys in White</i> : culture étudiante et socialisation par la situation	81
2.3 Deux conceptions différentes de la socialisation?	88
3. Des socialisations secondaires diverses	90
3.1 D'autres socialisations professionnelles	90
3.2 D'autres socialisations secondaires	93
4. Socialisation continue et transformation de l'individu : une grille d'analyse	99
1. Les instances d'une socialisation continue	100
1.1 Le rôle central des institutions et leurs limites	101
1.2 Événements et volonté : à l'écart de la socialisation?	104
2. Le fonctionnement d'une socialisation continue	108
2.1 Des modalités et des mécanismes divers	108
2.2 Par le corps, par la parole, ou par l'écrit?	109
2.3 L'emboîtement des socialisations	112
3. Les produits d'une socialisation continue	115
3.1 Les socialisations de renforcement	115
3.2 Les socialisations de conversion	117
3.3 Les socialisations de transformation	119
Conclusion	123

Introduction

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

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

calendrier immuable¹. Bref, dans la solitude de cet homme sans société, tout témoigne d'un rapport au monde, à l'espace et au temps qui lui a été précédemment inculqué, qu'il « apporte » avec lui sur l'île, et dont il ne peut ni ne veut se défaire. Le processus qui a ainsi produit Robinson, et ce Robinson-là, tout au long de son enfance et de son adolescence anglaises, on le nomme « socialisation ».

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

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

1. D. Defoe, *Robinson Crusoe*, Paris, Gallimard, 2001, [1719].

donc à ce dernier l'explicitation de la série des choix rendus nécessaires par la réalisation d'un parcours de cent vingt-huit pages dans la notion.

« Sociologue, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai d'éducation »¹ : ce sont, tout d'abord, les sociologies de la socialisation qui seront ici présentées, à l'exclusion des analyses – parfois très proches pourtant – effectuées par l'anthropologie culturelle ou la psychologie du développement. Au sein de la sociologie, notre définition laisse en outre de côté les approches qui voient dans la socialisation une production de lien social et établissent un rapport très étroit entre socialisation, sociabilité, et façons de « faire société » – et non d'être « fait » par la société. C'est donc une certaine tradition d'analyse sociologique, présente notamment chez Georg Simmel qui utilise la notion de socialisation à propos de la « structuration de la juxtaposition solitaire des individus par des formes d'existence commune et solidaire », qui a été jugée trop éloignée de la signification retenue ici². Est également exclu un sens assez proche de ce dernier, utilisé parfois en psychologie (la socialisation comme aptitude et compétence à entretenir des relations avec autrui) et qui s'est largement répandu dans le langage courant (« un enfant bien socialisé », c'est-à-dire bien adapté à la vie en collectivité et sociable, ou encore, dans un néologisme mixte un peu effrayant à l'oreille sociologique, « bien sociabilisé »). C'est enfin aussi par souci de cohérence que n'ont pas été retenues les définitions de la socialisation comme « distanciation » ou « réflexivité », ou les analyses qui prennent davantage pour objet les conceptions ou perceptions de la socialisation chez les acteurs que leurs processus ou leurs effets³. Un certain nombre de principes de sélection se sont encore ajoutés à ces délimitations. On a accordé une place importante aux enquêtes empiriques, et parmi elles aux travaux qui sont véritablement centrés sur la socialisation

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

2. G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981 ; pour une analyse de l'apport de la conception de G. Simmel et des divers sens de la notion de socialisation chez les sociologues, voir J.-P. Terrail, « La socialisation, une éducation des jeunes générations? », in *La Dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 117-127, ainsi que Y. Grafmeyer, J.-Y. Authier, *Sociologie urbaine*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 86-91 (notamment sur les rapports entre socialisations et sociabilités).

3. F. Dubet, D. Martuccelli, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, 1996, 4, p. 511-535 ; F. Dubet, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

et ne se contentent pas d'y faire allusion. On a de plus privilégié, autant que faire se peut, les analyses portant sur les *processus* de socialisation plutôt que les débats théoriques sur les fonctions générales (de reproduction de l'ordre social ou bien de création de lien social) de cette dernière.

On pourrait penser que ces délimitations successives, mises bout à bout, en viennent à dessiner un objet particulièrement étroit. Ce serait toutefois compter sans l'amplitude de l'action de la société sur l'individu. Le cas des « enfants sauvages », qui tels Tarzan, l'homme de la jungle, ou Mowgli, l'enfant loup, ont passé leurs premières années d'existence hors de toute éducation et de tout contact humains, le montre bien. L'analyse par Lucien Malson (et avant lui Jean Itard) de l'histoire de Victor de l'Aveyron est devenue un emblème de l'entreprise scientifique visant à affirmer la prééminence de l'acquis sur l'inné, de la culture sur la nature, de ce que « l'individu doit à l'environnement dans l'édification de la personne » : la parole et la station debout, bien sûr, mais aussi la définition du bon et du mauvais au goût, du confortable et de l'inconfortable, et jusqu'à ce qui semble appartenir aux réflexes ou aux instincts les plus « naturels », comme la pudeur et l'intérêt sexuel pour autrui, l'usage particulier à l'homme des sens de la vue (regarder et ne plus seulement voir), de l'ouïe (écouter et ne plus seulement entendre), ou du toucher (constater les formes et ne pas seulement s'en saisir), ou encore la reconnaissance et l'expression des sensations de douleur¹. Si l'exemple des enfants sauvages manifeste la force formatrice de la socialisation, il témoigne en outre de sa puissance proprement transformatrice. Dans le cas des enfants ayant été « élevés » au sein d'une espèce animale donnée, le processus de socialisation opéré par la société humaine qui les accueille n'est pas la création d'un individu humain à partir de rien, mais bien, dans un premier temps, la destruction des produits de la « socialisation » animale qui les a formés. Ainsi en est-il des fillettes-louves Amala et Kamala : « L'une et l'autre ont d'épaisses callosités à la paume des mains, aux coudes, aux genoux, à la plante des pieds. Elles laissent pendre leur langue à travers des lèvres vermillon, épaisses et ourlées, imitent le halètement et ouvrent, parfois, démesurément, les mâchoires. Toutes deux manifestent une photophobie et une nyctalopie accusées, passant tout le jour à se tapir dans l'ombre (...) Elles dorment très peu : quatre heures sur vingt-quatre [et se déplacent à quatre pattes] (...) Les liquides sont lapés et la nourriture est prise, le visage

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

penché, en position accroupie »¹. Le processus de socialisation qui suit leur « capture » va donc consister inséparablement en une contre-socialisation destructrice des produits lupins et une socialisation aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'orphelinat où elles ont été placées.

Cette dialectique entre formation et transformation se trouve au cœur de notre approche. On se propose en effet à la fois de mettre l'accent sur le caractère « déterminant » d'une socialisation dont les produits peuvent « s'incruster » dans l'individu et résister au temps qui passe *et* sur l'action continue, tout au long du cycle de vie, des processus de socialisation. De cette double optique émerge alors la question de l'articulation des produits des différents processus de socialisation : articulation synchronique, quand il s'agit de prendre la mesure de l'existence d'une pluralité d'instances à un moment donné du temps (par exemple au cours de l'enfance où famille élargie, école, groupes de pairs, professionnels de l'éducation et normes éducatives sont à prendre en compte); articulation diachronique, quand il s'agit de comprendre la conjugaison temporelle de socialisations diverses et successives (dans la famille, l'école, le monde du travail, les groupements politiques...), où l'individu est tout autant transformé qu'il est construit.

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

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

laquelle l'individu intègre des « ajouts » moins fondamentaux. Outre son caractère abstrait et imprécis, cette deuxième définition a l'inconvénient de s'ancrer d'emblée dans une définition normative de ce que doivent être les produits de la socialisation. Enfin, une troisième définition de l'opposition se fait selon le cycle de vie, la socialisation primaire étant celle qui a lieu lors de l'enfance et de l'adolescence, la socialisation secondaire se produisant à l'âge adulte (la *adult socialization* de la sociologie américaine). C'est de cette troisième définition que nous ferons usage, un usage souple cependant du fait de la difficulté à introduire et respecter une césure claire et systématique entre les différents moments du cycle de vie et par conséquent les deux types de socialisation. On verra par exemple l'école apparaître selon les chapitres comme une instance de la socialisation primaire, concurrente ou congruente à la famille, ou bien, en tant que formation professionnelle, comme une instance de la socialisation secondaire. Pour une sociologie de la socialisation, l'important n'est en effet pas tant d'effectuer une typologie fixe et universelle des moments et des instances de socialisation que de l'analyser au plus près des divers processus qui la composent.

Socialisation primaire et construction de l'individu

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

I. Socialisation et éducation

« Socialisation » et « éducation » ne sont toutefois pas des termes équivalents : le processus de socialisation ne se limite pas à l'effet des pratiques éducatives, c'est-à-dire aux actions explicitement et spécifiquement entreprises par les parents dans le but d'élever leurs enfants d'une certaine manière, même si l'étude de ces dernières est indispensable à l'analyse de la socialisation. On peut en fait avancer l'idée que les approches sociologiques de la socialisation se distinguent selon qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur les composantes et les effets inconscients du processus.

I.1 La socialisation comme éducation

Certains sociologues ont mis en avant la façon dont « l'éducation » des enfants constitue le noyau le plus visible, mais également le cœur du processus de socialisation familiale. Les formules célèbres d'Émile Durkheim, dans *Éducation et sociologie*, sont là pour le rappeler : « Entre les virtualités indécisées qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant » ; « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » par les générations précédentes ; « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société publique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »¹.

Dans ces extraits, Émile Durkheim utilise donc le terme « d'éducation » pour désigner des « actions » entreprises par les parents (Émile Durkheim parle cependant indifféremment de « maîtres et parents » et pense ensemble l'action de l'école et de la famille) dans un but bien précis, explicite et très maîtrisé (« méthodique ») : « créer dans l'homme un être nouveau : l'être social ». À première vue, chez Émile Durkheim, le processus de construction de l'enfant tient tout entier dans des pratiques éducatives conscientes

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 64, p. 51.

et efficaces des adultes qui ont ce résultat pour but explicite. Il y a donc coïncidence et équivalence entre les processus d'« éducation » et de « socialisation » de l'enfant.

Dans l'optique d'Émile Durkheim, ce processus est un processus orienté qui pointe dans une certaine direction : il s'agit pour l'enfant d'acquérir un « rôle utile », que réclame de l'adulte qu'il va devenir « la société dans son ensemble » et plus particulièrement le milieu social auquel l'enfant est destiné. Il y aurait donc, en extrapolant quelque peu, de bonnes socialisations, qui prépareraient « bien » à cette fonction, et d'autres qui pourraient être dites « mauvaises » de ce point de vue. On retrouvera cette conception en partie normative de la socialisation, qui dit ce que doit être une « bonne » socialisation, chez les sociologues fonctionnalistes par exemple. Elle va de pair avec l'identification de contenus prédéfinis de la socialisation, que l'on peut alors dire « ratée » si ces contenus n'ont pas été intégrés, « réussie » s'ils l'ont été. Dans cette perspective, le point de départ de l'étude sociologique de la socialisation n'est pas tant le processus lui-même que la structure sociale qui permet d'identifier ce qui va, ou ce qui doit être intériorisé. L'étude du processus d'éducation constitue alors, dans un second temps, l'analyse du *moyen* par lequel ces contenus vont être intégrés.

• *L'éducation comme hypnose*

Pour caractériser la force et l'extension de ce « moyen » et pour montrer que la socialisation primaire modèle profondément et durablement les enfants, Émile Durkheim n'hésite pas à employer une métaphore saisissante. La puissance de l'action éducative peut en effet être rapprochée de celle de la suggestion hypnotique : « 1° L'état où se trouve le sujet hypnotique se caractérise par son exceptionnelle passivité. L'esprit est presque réduit à l'état de table rase ; une sorte de vide a été réalisé dans la conscience ; la volonté est comme paralysée. Par suite, l'idée suggérée, ne rencontrant point d'idée contraire, peut s'installer avec un minimum de résistance ; 2° Cependant, comme le vide n'est jamais complet, il faut de plus que l'idée tienne de la suggestion elle-même une puissance d'action particulière. Pour cela, il est nécessaire que le magnétiseur parle sur un ton de commandement, avec autorité. Il faut qu'il dise : *Je veux* ; qu'il indique que le refus d'obéir n'est même pas concevable, que l'acte doit être accompli, que la chose doit être vue telle qu'il la montre, qu'il ne peut en être autrement ». Or, poursuit Émile Durkheim, ces deux conditions sont réalisées dans les rapports entre éducateurs et enfants :

« 1° L'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi est-il très facilement suggestionnable. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion de l'exemple, très enclin à l'imitation; 2° L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire »¹.

Avec cette métaphore, Émile Durkheim dessine très clairement une situation éducative marquée par la passivité et l'inconscience totales des éduqués, et l'activité et la lucidité non moins totales des éducateurs. L'enfant est une table presque rase, une page presque blanche, une cire molle sur laquelle l'adulte peut inscrire tous les contenus qu'il souhaite – à condition de le « vouloir » et en comptant sur son autorité « naturelle ». Cet aspect de l'analyse de Durkheim pourrait d'autant plus prêter à sourire qu'il entre en conflit violent avec les représentations de l'enfance et de l'éducation qui sont les nôtres actuellement. On a l'impression que ce texte parle de l'endoctrinement dans une secte plutôt que d'éducation, et qu'il est enfermé dans un modèle d'éducation « à l'ancienne » qui nous apparaît aujourd'hui à la fois obsolète et dangereux.

Pourtant, ces réactions de distance voire de condescendance ne doivent pas nous empêcher de percevoir la portée de la métaphore. La comparaison avec l'hypnose, aussi extrême soit-elle, a le mérite de mettre l'accent sur une dimension fondamentale du processus de socialisation primaire : à aucun moment, l'enfant n'a ne serait-ce que l'illusion du choix de ses influences, et toutes lui sont imposées. Comme le soulignent les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann :

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 (...) Comme l'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autrui significatifs [c'est-à-dire les individus qui vont compter dans sa socialisation primaire, ses parents en première instance] son

1. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, op. cit., p. 64-65.

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*¹.

La métaphore du jeu, utilisée par Peter Berger et Thomas Luckmann, est certes plus plaisante que celle de l'hypnose ; mais le fond du processus (un jeu totalement contraint dans ses principes mêmes) n'est pas si différent. Refuser que la socialisation enfantine soit une longue contrainte, c'est peut-être confondre les normes éducatives actuelles (la manière plus « douce » ou « démocratique » dont on pense aujourd'hui souhaitable d'élever des enfants) et la description de ce qu'est un processus de socialisation, dont les mécanismes tiennent forcément de la contrainte même si leurs contenus ne sont pas présentés comme tels. Il s'agit donc de ne pas confondre les normes éducatives et les conséquences du processus de socialisation, qui sont les mêmes à l'époque de Durkheim et aujourd'hui : le modelage de l'enfant par la société globale et locale dans laquelle il est élevé. Le modèle de l'hypnose, qui combine la force et la rémanence du conditionnement infantin à l'oubli ultérieur de ce conditionnement (« quand vous vous réveillerez [de votre enfance], vous aurez oublié une grande partie des séances hypnotiques, mais, sans savoir forcément pourquoi, vous envisagerez le monde de telle façon et non de telle autre, aimerez tels aliments et non tels autres, pratiquerez tels sports et activités culturelles et non tels autres, ou aurez telles préférences politiques et non telles autres ») est de ce fait peut-être plus pertinent qu'il semble à première vue.

• *Le dépassement de l'hypnotisme*

De plus, condamner chez Durkheim une approche par trop mécanique de la socialisation, c'est passer sous silence toutes les relativisations du mécanisme qu'il élabore lui-même. Si ses théories semblent principalement établir l'existence d'un processus de socialisation fort proche d'une éducation décidée et volontaire, l'examen des textes de Durkheim fait apparaître certaines limites de ce type de volontarisme éducatif, qui peuvent nous aider à comprendre comment et pourquoi la socialisation ne se réduit pas aux processus explicitement éducatifs.

1. P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, A. Colin, 2006 [1966], p. 231.