



HAL
open science

Les enfants et la politique. Contribution à l'étude des rapports ordinaires à la politique

Alice Simon

► **To cite this version:**

Alice Simon. Les enfants et la politique. Contribution à l'étude des rapports ordinaires à la politique. Science politique. Université de Montpellier, 2017. Français. NNT: . tel-03550846

HAL Id: tel-03550846

<https://hal.science/tel-03550846>

Submitted on 1 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Science politique

École doctorale Droit et Science politique

Centre d'Études Politiques de l'Europe Latine (CEPEL)

LES ENFANTS ET LA POLITIQUE CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DES RAPPORTS ORDINAIRES À LA POLITIQUE

Présentée par Alice SIMON

Le 28 novembre 2017

Sous la direction de Jean-Yves DORMAGEN
et le co-encadrement de Julie PAGIS

Devant le jury composé de

Jean-Yves DORMAGEN, Professeur, Université de Montpellier

Sophie DUCHESNE, Directrice de recherche au CNRS, Sciences Po Bordeaux

Daniel GAXIE, Professeur émérite, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Patrick LEHINGUE, Professeur, Université de Picardie

Julie PAGIS, Chargée de recherche au CNRS, EHESS

Vincent TIBERJ, Professeur, Sciences Po Bordeaux

Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche au CNRS, Sciences Po Paris

Directeur de thèse

Présidente du jury

Rapporteur

Examineur

Co-encadrante de thèse

Rapporteur

Examinatrice



UNIVERSITÉ
DE MONTPELLIER

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Au terme de ces quatre années de doctorat, je tiens à remercier tous ceux qui ont participé à faire de cette aventure une expérience heureuse.

Expérience heureuse, en premier lieu, grâce à la formidable double direction dont j'ai bénéficié. Je remercie Jean-Yves Dormagen de m'avoir encouragée à m'engager dans cette voie, de m'avoir accompagnée et soutenue depuis mes années de Master et jusqu'à aujourd'hui. Je le remercie également d'avoir eu la brillante idée de proposer à Julie Pagis de co-diriger ma thèse. Je remercie Julie non seulement d'avoir accepté, mais surtout d'avoir été aussi investie dans cette tâche, aussi disponible et aussi sympa. Merci à tous les deux pour leurs relectures précises et constructives, pour nos passionnantes discussions, pour leur bienveillance et leur confiance sans faille.

Je remercie chaleureusement tous les enfants qui ont participé à l'enquête : on ne peut rêver d'enquêtés plus enthousiastes et de meilleure volonté. Merci pour nos échanges stimulants, surprenants et si souvent marrants. Je remercie vivement les directeurs d'école et les enseignants qui m'ont aidée et ouvert la porte de leurs classes. Je pense tout particulièrement à Catherine : je m'excuse sincèrement pour les problèmes que son aide précieuse lui a causés.

Si cette expérience a été heureuse, c'est aussi parce qu'elle n'a pas été solitaire, grâce à tous les amis-collègues qui m'ont entourée. Julien A., Julien B., Sylvain, Sahar, Marie N., Pauline, Lamine, Fanny, Ghislain, François, David, Cécile, Violette, Emmanuelle, Claire, Marie M. et Laura, nos déjeuners, pauses et autres apéros ont égayé ces années passées au CEPEL et nos échanges ont indéniablement contribué à enrichir mon travail. Je remercie toute particulièrement Julien A. d'avoir été un formidable prof de statistiques. J'ajoute une mention spéciale pour Sahar, pour son amitié, son soutien et tout ce que nous avons partagé.

Un immense merci à tous ceux qui ont rejoint ma petite armée de relecteurs et chasseurs de coquilles : Kévin, Sahar, Marie N., Julien A., Julien B., Jabrane, Marine, Baptiste, Clément, Lisa, Mathilde, Isaac, Héloïse, Eva, Alioscha, Karine et Papa.

Merci à mes amis, de rendre la vie si fun. Merci à ma famille pour son soutien et son amour. Merci Baptiste, d'être toi et d'être là pour moi.

Table des matières

Table des matières	5
Liste des abréviations et notes pour la lecture	8
Introduction	9
I. Les sciences sociales et l'enfance - synthèse.....	11
I.1. Floraison et disparition précoce d'un objet de recherche	12
I.2. L'enfant de la Sociologie de l'enfance	15
I.3. Le retour des enfants en science politique ?	18
II. De la socialisation politique au rapport à la politique – cadre théorique	21
II.1. La dimension politique de la socialisation	21
II.2. L'enfant : produit ou acteur de sa socialisation ?.....	24
II.3. De l'influence à l'expérience	29
III. Désenclaver l'étude des rapports enfantins à la politique – problématisation.....	36
Chapitre préliminaire : Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?	43
I. Qu'est-ce qu'un enfant ?.....	43
I.1. L'enfance comme catégorie sociale	44
I.2. L'enfance, une condition partagée ?.....	50
II. Enfance à protéger (du chercheur)	58
II.1. Représentations de l'enfance « à protéger ».....	58
II.2. Accéder aux enfants : récit d'un terrain	62
II.3. Caractéristiques du corpus	74
III. Comment enquêter auprès des enfants ?.....	86
III.1. La compétence des enquêtés en question.....	86
III.2. La domination symbolique du chercheur.....	96
Conclusion du chapitre préliminaire.....	110
Partie 1 : La compétence politique des enfants	113
Chapitre 2 : L'incompétence statutaire des enfants	117
I. L'illégitimité politique des enfants	119
I.1. Le « champ du pensable politiquement » pour les enfants.....	120
I.2. « On est trop petits » : naturalisation de l'illégitimité politique.....	125
I.3. « Moi j'suis nul en politique » : le sentiment d'incompétence des enfants.....	132
II. L'inégale propension à opiner	137
II.1. La compétence discursive pour opiner	137

II.2. Se sentir « fondé et appelé » à opiner.....	145
III. Un rapport différencié aux tests de connaissances politiques.....	155
III.1. Interroger le « <i>guessing issue</i> ».....	155
III.2. Des stratégies de réponses différenciées selon le genre.....	158
Conclusion du chapitre 2	163
Chapitre 3 : Les connaissances politiques des enfants	165
I. L'acquisition progressive de connaissances politiques	171
I.1. Résultats agrégés	171
I.2. L'appropriation de connaissances suit-elle un ordre hiérarchique ?	174
I.3. Les stratégies de réponses des enquêtés	179
I.4. Effets de contexte	183
II. Les racines des inégalités de connaissance politique	185
II.1. L'âge : un indicateur du caractère cumulatif et contextuel de l'acquisition des connaissances politiques	188
II.2. Le niveau scolaire, variable individuelle ou indicateur du milieu social ?	191
II.3. Le milieu social comme variable cachée.....	195
II.4. L'effet de l'exposition à la politique dans la famille	199
II.5. La genèse du <i>gender gap</i>	207
Conclusion du chapitre 3	211
Partie 2 : Donner du sens à la politique.....	215
Chapitre 4 : Comprendre la politique.....	219
I. Représentations enfantines de « la politique »	219
I.1. La politique, qu'est-ce que c'est ?	220
I.2. (Dé)valorisation de la politique	226
I.3. Evolutions de la perception du président.....	232
II. Les opérations de traduction	239
II.1. Le quotidien comme référence	240
II.2. Penser local	250
III. Juger pour comprendre	257
III.1. Des savoirs normatifs.....	257
III.2. Se positionner sur le clivage gauche-droite pour le comprendre	264
Conclusion du chapitre 4	271
Chapitre 5 : La formation des opinions politiques	273
I. Les racines du jugement	275
I.1. Des goûts et des couleurs, on ne discute pas	277
I.2. La mobilisation de critères politiques.....	296
I.3. Le cas des personnalités politiques étrangères	316

II. L'opinion comme réappropriation	322
II.1. Opinions et milieu social.....	323
II.2. Cas d'étude : la dissonance cognitive	329
Conclusion du chapitre 5	342
Conclusion générale	345
I. Désenclaver l'étude de l'enfance.....	346
II. Saisir la genèse des dispositions politiques.....	348
III. Contribuer à l'étude des rapports ordinaires à la politique	351
IV. Élargir l'angle de champ : perspectives pour l'étude de l'enfant dans son environnement.....	353
Références bibliographiques	359
Liste des tableaux.....	383
Liste des graphiques	385
Table des annexes.....	386

Liste des abréviations et notes pour la lecture

Abréviations

Défav = défavorisée (pour le nom des écoles)

Fav = favorisée (pour le nom des écoles)

N = nombre d'individus

NR = non-réponse

NS = ne sais pas

Périph = périphérie urbaine (pour le nom des écoles)

QCM = question à choix multiple

Notes pour la lecture du texte

- L'astérisque * signale les citations que j'ai traduites.
- L'orthographe des réponses des enfants aux questions ouvertes du questionnaire a été corrigée pour faciliter la lecture. Le propos des enfants n'est jamais transformé : les erreurs de syntaxes, de ponctuation ou les approximations dans le vocabulaire sont retranscrites telles quelles.
- Dans les extraits d'entretien, mes interventions sont indiquées en italique. Le prénom des enfants est indiqué au début de l'extrait et en cas de changement de locuteur.

Notes pour la lecture des tableaux et des statistiques

- Les moyennes sont arrondies au décile, les pourcentages au chiffre entier.
- ↓↑ Les flèches indiquent un ordre croissant ou décroissant.
- Les seuils de significativité sont indiqués de la façon suivante :
 - * = $p < 0,05$
 - ** = $p < 0,01$
 - *** = $p < 0,001$

Introduction

Retracer la genèse du sujet de cette thèse n'est pas une tâche aisée, tant il s'est imposé à moi comme une évidence. Cet exercice semble néanmoins utile, non pas tant pour donner au lecteur des informations biographiques qui expliquent le choix du sujet que pour éclairer le positionnement théorique qui découle de ce choix.

L'origine de ce travail peut être située dans ma participation à l'expérience dirigée par Jean-Yves Dormagen, Céline Braconnier et Vincent Pons en 2011-2012 sur la non-inscription et la mal-inscription sur les listes électorales. Dans le cadre de mon Master 1 puis dans le cadre d'un stage, j'ai arpenté en tant qu'enquêtrice les barres d'immeubles d'un quartier défavorisé de la périphérie urbaine de Montpellier. L'enquête consistait en une vaste opération de porte-à-porte chez les électeurs non-inscrits sur les listes électorales de leur quartier. Nous incitions la moitié d'entre eux à s'y inscrire en les informant sur la procédure, et nous propositions à l'autre moitié de les inscrire directement à domicile. Une seconde phase de porte-à-porte visant les mêmes électeurs a consisté en l'administration d'un questionnaire¹. Cette première expérience de terrain s'est révélée passionnante, parce qu'elle m'a permis de discuter, plus ou moins longuement, de leur rapport à la politique avec tous les électeurs rencontrés. J'ai notamment été surprise par la diversité des profils des non-inscrits, dont beaucoup étaient plus politisés que je pouvais m'y attendre. Lorsque Jean-Yves Dormagen a proposé de diriger des mémoires de Master 1 qui porteraient sur des entretiens avec des habitants rencontrés lors du porte-à-porte, j'ai immédiatement saisi cette opportunité. J'ai alors interrogé quelques abstentionnistes que j'avais rencontrés : je cherchais à saisir leurs rapports à la politique au prisme de leurs caractéristiques sociales et biographiques. Je constatais notamment que malgré leur compétence politique souvent limitée, ils étaient en mesure de livrer des points de vue construits sur de nombreux sujets.

Cette première expérience de recherche m'a donné envie d'aller plus loin dans l'étude des rapports ordinaires à la politique : je souhaitais comprendre comment les individus percevaient, comprenaient, jugeaient l'univers politique spécialisé. J'ai alors

¹¹ Pour plus d'informations sur la méthodologie de cette enquête et ses résultats, voir l'article de C. Braconnier, J.-Y. Dormagen et V. Pons (2017).

décidé d'intégrer un Master 2 Recherche. Pour mon mémoire, j'hésitais entre plusieurs pistes : devais-je continuer à n'interroger que des abstentionnistes, élargir mon étude à tous les électeurs des quartiers populaires, ou changer radicalement de sujet ? L'idée m'est rapidement venue de « remonter le temps » et de m'intéresser aux rapports à la politique des adolescents – dans l'objectif de poursuivre ma quête des déterminants du rapport des individus à la politique. En y réfléchissant, il m'a paru logique de « remonter » plus loin encore, pour interroger les tout premiers rapports à la politique, donc pendant l'enfance. Il me semblait en effet qu'interroger les individus au début de leur socialisation politique permettrait d'accéder aux fondements de leurs systèmes de croyance et d'opinion. Lorsque j'ai proposé ce nouveau sujet à Jean-Yves Dormagen, je ne sais pas lequel de nous deux a été le plus surpris : sans nous consulter, nous avons tous deux pensé au même sujet pour mon mémoire. Restait à définir la population d'enquête : jusqu'à quel âge était-il possible de « remonter » ? Si Jean-Yves Dormagen m'incitait à étudier les enfants au tout début du processus de socialisation, pourquoi pas dès la maternelle, j'ai finalement décidé d'étudier les enfants à partir du CE2 – non pas parce que les enfants plus jeunes ne m'intéressaient pas, mais parce que je souhaitais mettre en place un dispositif d'enquête qui puisse être comparable à ceux menés auprès des adultes, ce qui supposait certaines compétences langagières et scripturales de la part des enfants. Je voulais, en effet, tester certaines hypothèses classiques de sociologie politique, par exemple sur la compétence politique ou sur la formation des opinions, sur mes enquêtés enfantins.

Au-delà de l'anecdote, cette entrée sur le sujet est révélatrice du positionnement théorique de la thèse, bien qu'il ne se soit éclairé à mes yeux que bien plus tard. Que je me sois intéressée aux enfants en partant d'une interrogation sur les rapports à la politique en général est en effet significatif de la façon dont s'est construite la problématique de cette thèse. Les enfants y sont en effet considérés comme une population d'enquête parmi d'autres, qui offre une porte d'entrée originale qui peut contribuer à la compréhension des comportements humains. Étudier le rapport des enfants à la politique s'inscrit, dans cette optique, dans le champ des études menées à ce sujet avec les adultes – il s'agit alors de repérer les spécificités de l'enfance tout en s'interrogeant sur ce qu'elles nous apprennent des mécanismes d'appréhension de la politique. J'ai vite réalisé que cette entrée n'était pas celle de la majorité des études portant sur la socialisation des enfants. Les pages qui suivent présentent ce positionnement de la thèse en le situant vis-à-vis de la littérature existante. Je montre dans un premier temps en quoi la démarche visant à dé-spécifier

l'enfance permet de dépasser les écueils qu'ont pu rencontrer les travaux sur les enfants en sciences sociales (I). J'explique ensuite l'intérêt de déplacer la focale de l'étude de la socialisation politique des enfants à celle de leurs rapports à la politique (II). Enfin, je montre en quoi l'étude des enfants peut apporter une contribution inédite à la compréhension des rapports ordinaires à la politique (III).

I. Les sciences sociales et l'enfance - synthèse

Les études sur les enfants sont globalement marginales en sciences humaines – que ce soit en science politique, en sociologie, en histoire ou en anthropologie. Seule la psychologie accorde une place importante à l'étude des enfants, mais la politique ne fait pas partie de ses thématiques de prédilection². Les études portant spécifiquement sur la socialisation politique des enfants sont donc dans l'ensemble peu foisonnantes, ce qui a permis à plusieurs auteurs d'en faire des recensements assez complets : on peut notamment se référer à A. Percheron (1974) pour une description des travaux de science politique menés jusqu'au milieu des années 1970, à F. Plumet (2001) pour une synthèse couvrant cette même littérature jusqu'à 2000, ou à S. Maurer (2000) pour une revue de littérature pluridisciplinaire concernant les agents de socialisation politique. Il ne s'agit donc pas ici de faire un énième état de la littérature, mais de faire un bilan de l'évolution de ces travaux afin de donner quelques repères au lecteur quant à la façon dont la thèse se situe vis-à-vis de la littérature existante. Pour synthétiser, on peut schématiquement situer les travaux entre deux écueils théoriques opposés : de la même façon que les études sur les milieux populaires s'exposent aux risques du misérabilisme et du populisme (Grignon & Passeron 1989), la recherche sur l'enfance oscille entre *adultocentrisme* (Danic, Delalande & Rayou, p.104) et *enfantisme* (Neveu 1999) – c'est-à-dire entre d'un côté une posture qui ne cherche en l'enfant que l'adulte qu'il va devenir, et qui ne s'intéresse à ses expériences et compétences propres qu'en termes de manques (*adultocentrisme*), et de l'autre une perspective qui s'enthousiasme de la culture enfantine et s'intéresse alors aux enfants en dehors du reste du monde social, considérant que les enfants sont avant tout des enfants (*enfantisme*). Cette thèse a alors pour ambition, dans la continuité des études menées ces dernières années en France, de participer à la construction d'un cadre théorique qui permette d'éviter ces deux écueils.

² Quelques études de psychologie sociale, cependant, prennent les représentations enfantines de la politique pour objet (par exemple Coles 1986 ; Allen 1994 ; Miyya *et. al.* 2017).

I.1. Floraison et disparition précoce d'un objet de recherche

La socialisation politique des enfants n'a pas toujours été un objet marginal : il s'agissait au contraire d'une sous-discipline importante de la science politique dans les années 1960 et 1970. En pleine « révolution behavioriste » (Blondiaux 1997), les États-Unis connaissent un essor des travaux menés auprès d'enfants. Les chercheurs considéraient en effet – notamment à la suite de l'ouvrage *The American Voter* (Campbell *et al.* 1960) – que les orientations politiques étaient d'autant plus stables qu'elles étaient acquises tôt dans l'enfance, ce qui les a incités à explorer la socialisation politique des enfants. Deux éléments en particulier ont retenu l'attention des chercheurs : le développement des orientations partisanes (par exemple Hess & Torney 1967) et la valorisation du système politique (Hess & Easton 1960 ; Greenstein 1965 ; Niemi 1974). Notons que quelques études similaires ont également été menées en France (Converse & Dupeux 1962 ; Roig & Billon-Grand 1968). Fortement emprunts des recherches menées en psychologie, ces travaux étaient attentifs à la transmission d'affects : les orientations partisanes étaient alors considérées comme relevant de l'identification, tandis que la valorisation du système politique découlait selon certains auteurs du transfert psychologique que les enfants effectueraient entre la figure du père et celle du président (par exemple Lane 1959 ; Hess & Easton 1960). Ces questionnements s'inscrivaient dans la problématique plus large de la stabilité des systèmes politiques qui animait la science politique états-unienne de l'époque : la socialisation politique des enfants était pensée comme une clef de voûte du maintien du système et de ses rapports de force, malgré les changements de génération (Easton & Dennis 1962 ; 1967). Ces études considéraient en effet que les orientations acquises pendant l'enfance étaient vouées à persister, pour deux raisons principales : le principe de primauté (*primacy principle*) selon lequel « les apprentissages enfantins sont durables tout au long de la vie*³ » et le principe de structuration (*structuring principle*) selon lequel « les orientations de base acquises pendant l'enfance structurent le développement des croyances ultérieures sur des sujets spécifiques* » (Searing, Schwartz & Lind 1973, p.415). Les enfants étaient alors étudiés afin de comprendre « les antécédents des comportements politiques des adultes* »

³ L'astérisque indique les citations que j'ai traduites.

(Greenstein 1965, p.157) : ce qui intéressait les chercheurs n'était pas tant les enfants en eux-mêmes que les futurs adultes qu'ils allaient devenir.

Procédant majoritairement par questionnaires, ces études se sont heurtées à l'instabilité (Vaillancourt 1973) et à la non-fiabilité (Kolson & Green 1970) des réponses données par les enfants, qui ont conduit à mettre en doute leur validité scientifique. Plusieurs chercheurs ont de plus questionné l'efficacité de la transmission des orientations politiques (Jennings & Niemi 1968 ; Connell 1972) ainsi que la durabilité des orientations acquises pendant l'enfance (Marsh 1971 ; Searing *et al.* 1973 ; Somit & Peterson 1987), réfutant alors les principaux résultats de leurs prédécesseurs, notamment en ce qui concerne la valorisation de la politique pendant l'enfance (Sears 1975). De plus, une critique de fond des présupposés normatifs du fonctionnalisme, accusé de chercher à tout prix à démontrer la durabilité du système politique, a eu pour effet de déstabiliser le behaviorisme en général (Blondiaux 1997) et la sous-discipline de la socialisation politique en particulier (Connell 1987 ; Sapiro 2004). La mise en doute méthodologique puis théorique des fondements de ce courant de recherche a engendré une crise majeure, qui a finalement provoqué sa dissolution : la science politique états-unienne a cessé de s'intéresser aux enfants dès la fin des années 1970 et a quasiment banni le terme « socialisation politique » de son vocabulaire (Peng 1994). Les quelques appels à refonder la discipline et à réinvestir cet objet (notamment Connell 1987 ; Niemi & Hepburn 1995) n'ont eu qu'un écho très marginal aux États-Unis.

La remise en cause des postulats théoriques sur lesquels se fondait l'étude de la socialisation politique des enfants a donc mené la science politique états-unienne à abandonner cet objet – elle a, pour ainsi dire, *jeté le bébé avec l'eau du bain*. Si les postulats fonctionnalistes de ces auteurs posent en effet problème, et si leurs méthodes sont souvent contestables, la lecture de ces travaux n'est pourtant pas dénuée d'intérêt. De qualité et d'utilité inégales pour un lecteur contemporain, ceux-ci posent parfois des questions intéressantes – par exemple le poids des affects dans l'appréhension de la politique – et restituent les seules études de terrain de grande envergure menées à ce sujet. Certains de ces auteurs ont par ailleurs progressivement intégré les critiques qui ont été faites à ce courant de recherche, menant des études de plus en plus convaincantes sur le

plan méthodologique comme sur le plan théorique – on pense notamment aux derniers travaux de F. Greenstein sur cet objet⁴ (*et. al.* 1974 ; 1975).

De plus, en dehors des États-Unis, l'engouement pour les recherches sur la socialisation politique a donné lieu à des travaux qui étaient moins emprunts des présupposés théoriques dominants chez les politistes états-uniens. Ces travaux ont été menés par R.W. Connell (1970 ; 1971) en Australie d'une part et par A. Percheron (1974 ; 1978 ; 1993) en France d'autre part. Tous deux ont pour point commun d'inscrire leur travail dans une forme de continuité critique avec les travaux états-uniens – A. Percheron a d'ailleurs débuté sa carrière en travaillant auprès de D. Easton aux États-Unis – dont ils se démarquent assez nettement sur le plan théorique. Ces deux auteurs s'intéressent en effet aux enfants non plus pour prédire leurs comportements futurs, mais pour comprendre comment se construisent leur « univers politique » (Percheron 1974). Ouvertement influencés par les travaux de psychologie génétique de J. Piaget et L. Kohlberg (avec lequel A. Percheron a également travaillé), tous deux cherchaient à repérer des « stades » dans la socialisation politique, qu'ils analysent comme une « transaction » (Percheron 1985b) entre l'individu et la société, et non plus comme une simple inculcation. Autre point commun entre ces deux auteurs, ils étudient la socialisation politique dans un sens plus large que leurs collègues états-uniens, s'intéressant non seulement au rapport des enfants aux personnalités et institutions politiques mais aussi à leurs représentations de la société, ainsi qu'à leurs croyances et à leurs valeurs. Le contexte tient également une place importante dans leurs travaux, contrairement à ceux de leurs prédécesseurs. À travers l'analyse d'entretiens, R.W. Connell s'est principalement intéressé à la conscience de classe des enfants (1970) puis à la construction de leurs représentations de la politique, qui dépend selon lui de la rencontre entre le développement cognitif des enfants et les informations disponibles dans leur environnement (1971) :

« Les enfants ne reproduisent pas *simplement* les idées des adultes et ne sont pas *simplement* modelés par les agences de socialisation. Les constructions cognitives de chaque enfant lui sont en partie spécifiques, et l'observation de l'ensemble des enfants montre que leur pensée politique se fait selon une séquence de phases qui sont bien plus que des étapes d'une acquisition du stock d'idée des adultes »* (p.230, *italique dans le texte*).

⁴ F. Greenstein est aujourd'hui émérite. Ses recherches ultérieures ont principalement porté sur la figure présidentielle et ses représentations – chez les adultes uniquement.

Les travaux d'A. Percheron mettent également l'accent sur la marge de manœuvre de l'enfant dans sa socialisation, précisant que « dans toute socialisation, il y a une part plus ou moins importante de création » (1978, p.33). Comme R.W. Connell et contrairement aux behavioristes, A. Percheron met l'accent sur le caractère processuel de la socialisation, dont il s'agit de saisir les rythmes et les mécanismes (1994, p.116). Assez prolifiques, ses travaux ont porté sur l'acquisition d'un vocabulaire politique, l'intériorisation de normes et de grilles de lecture, la constitution des préférences politiques ou encore la transmission familiale (1993).

Si ces travaux ont alors les bases d'une conception de la socialisation politique qui dépasse les écueils théoriques mentionnés plus haut, ils n'ont pas permis aux études de socialisation politique de renaître de leurs cendres – malgré la reconnaissance académique importante dont ont joui les travaux d'A. Percheron en France, ils n'ont pas été poursuivis par d'autres lorsqu'elle a disparu prématurément en 1992⁵. R.W. Connell, probablement en raison du discrédit qui pesait sur ce domaine de recherche dans l'univers académique anglo-saxon à partir de la fin des années 1970, s'est par la suite intéressé à d'autres objets, devenant un.e auteur.e phare des études de genre⁶. Jusqu'à récemment, les enfants ont alors été les grands absents de la littérature de science politique – aucun ouvrage sur les enfants n'a par exemple été publié en France par un politiste entre la publication du livre d'A. Percheron en 1974 et celui de K. Throssell en 2015⁷.

I.2. L'enfant de la Sociologie de l'enfance

Dans l'univers académique anglo-saxon, si les enfants sont restés exclus des préoccupations des politistes, la sociologie s'est en revanche ré-emparée de cet objet à partir des années 1990. Les auteurs du courant des *Childhood Studies*, et en particulier les sociologues ayant fondé la dite *Sociology of Childhood*, ont ainsi construit de nouvelles bases théoriques pour l'étude de l'enfance – en prenant explicitement le contrepied des travaux des behavioristes (notamment James & Prout 1990 ; Qvotrup 1993 ; Corsaro

⁵ Seul le travail d'A. Muxel s'inscrit dans une forme de continuité avec celui d'A. Percheron, mais A. Muxel s'intéresse aux jeunes (2001b) et non aux enfants. Notons qu'A. Percheron elle-même a davantage travaillé avec des adolescents qu'avec des enfants à la fin de sa carrière.

⁶ R.W. Connell a changé d'identité de genre au début des années 2000. L'utilisation du masculin dans cette thèse correspond à l'identité de genre qui était celle utilisée par et à propos de l'auteur.e à la période qui m'intéresse.

⁷ Encore faudrait-il préciser que cet ouvrage est en anglais et a été publié en Belgique, bien qu'il soit issu d'une thèse soutenue en France. Le livre de W. Lignier et J. Pagis publié en 2017 constitue en revanche une référence française, mais qui se situe à la frontière entre science politique et sociologie.

1997). La *Sociologie de l'enfance* qui se développe en France dans les années 2000 s'inscrit dans la continuité de ce tournant théorique (voir par exemple Saadi-Mokrane 2000 ; Sirota 2005b ; Danic, Delalande & Rayou 2006)⁸.

Ce courant rejette la notion même de socialisation, accusée de décrire un sujet passif dénué de toute autonomie et marge de manœuvre, pour étudier les enfants comme des acteurs créant leur propre monde social (Thorne 1993 ; James & Prout 1990 ; Corsaro 2010). Il s'agit alors de « cesser de considérer l'enfance comme une étape sur le chemin de l'âge adulte » (Hirschfeld 2003, p.6) afin de percevoir les enfants comme des « êtres au présent » (James & Prout 1990). Les enfants doivent être étudiés dans une perspective ethnographique, « comme des tribus sauvages dotées de parlars, coutumes et cultures propres qui devraient être appréhendées de l'intérieur si on voulait les comprendre convenablement » (Woods 1990, p.26). Il s'agit alors de comprendre la « culture enfantine » (Arléo & Delalande 2010) et de s'intéresser aux pratiques et au « folklore » enfantins (Delalande 2005). Dénonçant la stigmatisation et la domination que subissent les enfants, les auteurs de ce courant désormais bien établi s'attèlent ainsi à démontrer l'«agency» enfantine (James & Prout 1997), à dévoiler les compétences des enfants (Hutchby & Moran-Ellis 1998), à faire entendre leur « voix » (*voice* – James & Prout 1997 ; Qvotrup 1993), voire à militer pour leur *empowerment* (De Winter 1995 ; Hallett, Prout 2003 ; Sugerman 2007). La dénomination *Childhood Studies* inscrit ainsi cet objet dans une continuité avec les *Women Studies*, dont les auteurs reprennent le modèle de recherche militante (Alanen 2005)⁹. Toutes les études antérieures – en psychologie comme en science politique – sont alors taxées d'« adultocentrismes », parce qu'elles ne s'intéressent pas véritablement aux enfants mais aux adultes à travers eux, et qu'elles appliquent aux enfants des questions et des méthodes de recherche conçues pour et par des adultes.

Si ces travaux ont permis de rompre avec le fonctionnalisme des behavioristes, et s'ils ont apporté un éclairage nouveau sur l'enfance, notamment à travers l'utilisation des méthodes ethnographiques, ils ont néanmoins pour défaut de produire une analyse qui isole les enfants du reste du monde social. Les différences internes entre les enfants et les ponts entre l'enfance et l'âge adulte sont alors occultés au profit de l'étude d'une

⁸ Pour une revue de littérature, on peut se référer à l'article de C. Montandon (1998) ainsi qu'à un numéro entier de la revue *Current Sociology* (2010, 58-2) qui dresse un état de l'art des *Childhood Studies* dans divers pays.

⁹ La Sociologie de l'enfance française, en revanche, ne reprend pas le discours normatif et prescriptif propre aux études anglo-saxonnes.

« culture » enfantine parfois décrite comme « universelle » (Arléo & Delalande 2010). Par ailleurs, écarter toutes les analyses en termes de socialisation a interdit à ces auteurs d'interroger les déterminants des croyances et des pratiques des enfants, mais aussi de monter en généralité quant à ce qu'ils observaient. Pour ces différentes raisons, ces travaux ont subi de virulentes critiques, notamment de la part de D. Lancy (2013) qui expose les problèmes que pose la notion d'« agency », et de W. Lignier (2007) qui s'en prend au concept d'« autonomie ». Ces deux auteurs montrent que le positionnement normatif des *Childhood Studies* leur fait dépeindre l'enfance comme une réalité homogène, calquée sur le modèle d'éducation en vigueur dans les classes supérieures, et pensée en dehors de toutes structures sociales.

La brève synthèse de ces travaux masque cependant leur hétérogénéité – ces dernières années en particulier, il semble que les *Childhood Studies* assouplissent progressivement leurs postulats et tendent à réinsérer l'enfant dans la société dans laquelle il grandit : les auteurs s'intéressent de plus en plus aux différences entre les enfants (Szulc *et al.* 2012 ; James 2013 ; Octobre & Sirota 2013 ; Prout 2013) et certains envisagent un retour au concept de socialisation, longtemps banni de leur vocabulaire (James 2013). De plus, les dénominations « *Childhood Studies* » comme « *Sociologie de l'enfance* » ont pour ambiguïté de décrire à la fois un courant académique uni autour de certaines bases théoriques communes et un domaine de recherche au sein duquel ce courant est dominant. Ces dernières années, certains sociologues utilisent le terme « *Sociologie des enfants* » (Lignier 2012 ; Court 2017) pour résoudre cette ambiguïté en se dissociant de la *Sociologie de l'enfance*. La plupart des auteurs, cependant, ne se positionnent pas aussi clairement, de sorte qu'il est souvent délicat de les situer dans, hors ou à la marge du courant dominant. C'est notamment le cas de P. Rayou, qui situe ses premiers travaux sur les relations sociales des enfants (1999) dans le champ de la *Sociologie de l'enfance*, bien que son analyse, attentive à la différenciation des enfants et à l'influence des adultes sur leurs représentations, puisse l'en démarquer sur le plan théorique. Les frontières des *Childhood Studies* comme de la *Sociologie de l'enfance* sont ainsi plus perméables que l'exposé de leurs caractéristiques les plus saillantes ci-dessus peut le laisser entendre. La recherche en sciences sociales sur les enfants, étiquetée *Childhood Studies* ou non, comporte ainsi de nombreuses références qui échappent aux écueils mentionnés ci-dessus : ces travaux n'étudient pas « l'enfance » mais « les enfants », appréhendés dans leur diversité et compris au regard des sociétés auxquelles ils appartiennent. Les auteurs réintroduisent ainsi la socialisation dans leur analyse de

l'enfance tout en répondant aux critiques des *Childhood Studies*, notamment en plaçant l'enfant au cœur de leurs questionnements. Aux États-Unis, on peut évoquer l'étude de la sociologue A. Lareau (2003), qui, à travers une enquête ethnographique minutieuse, restitue les différences dans l'expérience quotidienne des enfants d'origines sociales diverses, ainsi que le travail des anthropologues T. Hecht (1998), D. Lancy (2008) et L. Hirschfeld (2002) qui s'intéressent au vécu des enfants de diverses cultures, ou encore les nombreuses publications portant sur la socialisation au genre pendant l'enfance (par exemple Thorne 1993 ; Martin & Ruble 2004). En France, plusieurs études ont également été menées sur le genre (Dafflon Nouvelle 2006 ; Pulin-Dubois & Serbin 2006 ; Court 2010). L'étude des représentations enfantines connaît par ailleurs un certain dynamisme ces dernières années, notamment à la suite des travaux de W. Lignier sur les enfants surdoués (2012) et de ceux qu'il a menés plus récemment avec J. Pagis sur les perceptions enfantines du monde social (2012 ; 2014 ; 2017b), dont nous aurons l'occasion de reparler. On peut également citer les thèses en cours de K. Diter en sociologie sur la socialisation au sentiment amoureux (2015), d'A.-C. Ott en géographie sur la représentation du monde chez les enfants (2017) et de C. Perronnet sur la socialisation aux sciences (2017) ou encore des études diverses sur les pratiques culturelles des enfants (Octobre 1999 ; Octobre & Jauneau 2008), leurs goûts alimentaires (Tichit 2012) et leur perception et leur hiérarchisation des métiers (Zarca 1999).

Autrement dit, il se développe une curiosité nouvelle vis-à-vis des enfants, auxquels sont appliquées des problématiques habituellement réservées aux adultes. Cette dynamique touche également la science politique – quoiqu'inégalement selon les pays.

I.3. Le retour des enfants en science politique ?

Dans l'univers académique anglo-saxon, la socialisation politique des enfants demeure toujours un objet très marginal (Sapiro 2004), mais qui n'a pas complètement disparu – des articles sont en effet publiés à intervalle régulier, sans qu'ils n'entraînent une restructuration de ce champ de recherche. Ces articles reprennent en général les questions de recherche des behavioristes, concernant par exemple la persistance des identifications partisans (Sears & Valentino 1997) ou encore la valorisation du système politique (Cullingform 1992 ; Carten & Teten 2002), qu'ils abordent dans une perspective moins fonctionnaliste que leurs prédécesseurs – suivant en cela les évolutions théoriques de la science politique anglo-saxonne. Plusieurs travaux portent par ailleurs leur attention

sur les différences genrées dans les rapports à la politique (Owen & Dennis 1988 ; Hahn 1996 ; Fridkin & Kenney 2007). La socialisation politique des enfants est également parfois investie sous le prisme de l'influence de l'école, notamment l'éducation civique (Banks & Roker 1994 ; Meirick & Wackmann 2004 ; Torney-Purta & Vermeer 2006), mais aussi par des psychologues (Coles 1986 ; Allen 1994 ; Allen, Kirasik, Spilich 1997 ; Howard & Gill 2000). Les adolescents et les jeunes font par ailleurs l'objet d'une attention plus soutenue que les enfants (par exemple Baldi *et al* 2001 ; McDevitt 2006 ; McIntosh, Hart & Youniss 2007 ; Flanagan 2013). Cependant, même en prenant une acception large des études de socialisation politique, l'univers académique anglo-saxon reste peu prolifique sur cet objet – les études étant par ailleurs difficiles à recenser au vu de leur éparpillement. Sauf peut-être en ce qui concerne les études sur l'éducation civique et celles sur les jeunes, à ma connaissance aucun auteur ni aucune université ne s'affirme comme étant une référence sur le sujet – les études publiées constituent le plus souvent un épisode isolé dans les carrières académiques.

Les principales publications anglo-saxonnes récentes qui portent spécifiquement sur la socialisation politique des enfants proviennent d'Allemagne. Une étude longitudinale de grande ampleur a ainsi suscité la publication de plusieurs travaux sur les connaissances, les valeurs et les orientations politiques des enfants (Van Deth, Abendschön & Vollmar 2011 ; Abendschön & Tausendpfund 2017), qui, bien que peu réflexifs, permettent une actualisation des données quantitatives sur les enfants. D'autres études plus qualitatives y ont également été menées, par exemple sur l'intérêt des enfants pour la politique (Haug 2017) ou sur leur compétence sociale (Betz & Kayser 2017). C'est d'ailleurs sous la direction d'une chercheuse allemande, S. Abendschön, qu'ont récemment été publiés un ouvrage collectif (2013) et un numéro de revue (*American Behavioral Scientist*, 2017 n°61-3) portant sur le rapport des enfants à la politique.

La France connaît, comme l'Allemagne, un certain retour de ce sujet de recherche. Plusieurs études récentes construisent ainsi progressivement de nouvelles bases théoriques pour l'étude de la socialisation politique des enfants. Centrés sur l'individu – en ce sens qu'ils prennent pour objet les discours enfantins – ces travaux s'éloignent de l'étude de la transmission pour adopter une démarche plus compréhensive permettant de saisir les façons dont les enfants, appréhendés dans leur diversité, donnent du sens au monde politique. Plusieurs thèses ont été soutenues récemment à propos de la socialisation politique des enfants : celle de F. Plumet dès 2001, qui dresse un état de l'art précis sur la socialisation politique et présente les résultats d'une enquête s'inspirant de

celle d'A. Percheron (1974) ; celle de K. Throssell sur la socialisation à la nation en 2012 ; et enfin celle de D. Boone en 2013, à propos des conseils municipaux d'enfants¹⁰. De plus, les travaux déjà mentionnés de W. Lignier et J. Pagis sur les perceptions qu'ont les enfants du monde social portent notamment sur leur perception de la politique (2013 ; 2017b, pp.221-297) : les auteurs s'intéressent à la façon dont les enfants de deux écoles primaires parisiennes appréhendent le clivage gauche-droite (2013 ; 2017a ; 2017b), se positionnent vis-à-vis des candidats à la présidentielles (2017b ; Mandel & Pagis 2017) ou encore perçoivent le rôle du président (Lignier & Pagis 2017b). J'ai découvert ces travaux – alors en construction – au début de ma première année de thèse. Parce que je m'en sentais proche, non seulement du point de vue de mon objet de recherche mais aussi de la démarche scientifique visant à dé-singulariser l'étude de l'enfance, Jean-Yves Dormagen m'a conseillé de proposer à Julie Pagis de co-encadrer ma thèse – ce qu'elle accepta avec enthousiasme.

Pour synthétiser, les sciences sociales offrent un héritage disparate concernant l'étude du rapport des enfants à la politique. D'une part, il existe de nombreuses enquêtes d'ampleur importante qui portent spécifiquement sur ce sujet, mais qui sont généralement anciennes et discutables d'un point de vue théorique et méthodologique : ne s'intéressant à l'enfant que pour l'adulte qu'il va devenir, elles ne laissent de place ni à l'analyse des représentations des enfants ni à la prise en compte de leurs spécificités. D'autre part, l'étude des enfants peut se nourrir des recherches en sociologie et en anthropologie de l'enfance, mais celles-ci ne prennent presque jamais la politique pour objet de recherche – et elles ont par ailleurs tendance à considérer l'enfance comme un objet à part, qu'elles isolent de l'étude du reste du monde social. Il s'agit alors, dans la dynamique insufflée par les quelques travaux mentionnés ci-dessus, de participer à la reconstruction de l'objet « enfance » comme un objet *normal* pour les sciences sociales, en dé-spécifiant l'étude de l'enfance afin qu'elle puisse se nourrir des travaux sur d'autres objets et qu'elle contribue en retour à mieux connaître le monde social *en général*. Plus particulièrement, il s'agit de participer à combler un vide dans la recherche sur les rapports individuels à la politique, en s'intéressant à leur genèse pendant l'enfance. Interroger la socialisation politique des enfants sous l'angle de leurs représentations politiques est ainsi une démarche qui a été peu investie depuis les travaux d'A. Percheron et de R.W. Connell, et à propos de laquelle

¹⁰ On notera également la thèse en cours de sociologie de B. Angrand, qui porte aussi sur les conseils municipaux d'enfants (2017).

de nombreuses interrogations subsistent : en particulier, on ne dispose d'aucunes données récentes concernant la compétence politique des enfants en France, et on ne connaît que très mal la façon dont ils s'y prennent pour comprendre et juger le monde politique. Il nous reste ainsi beaucoup à apprendre quant à la façon dont se forment les rapports individuels à la politique.

II. De la socialisation politique au rapport à la politique – cadre théorique

De par son objet, cette thèse s'inscrit dans le champ des études dites « de socialisation politique », quoique sa focale ne porte pas tant sur le processus de socialisation que sur les *rapports à la politique* pendant l'enfance : il s'agit de comprendre comment les individus perçoivent, comprennent et jugent l'univers politique spécialisé au moment *t* de l'enquête, et non de chercher d'où et comment leur viennent leurs dispositions politiques. Je précise ici ce positionnement de la thèse en la situant vis-à-vis des principaux débats qui structurent le champ des études de socialisation politique. Dans un premier temps, je justifie le choix d'une définition très restreinte de la politique (II.1.). Je montre ensuite l'intérêt d'adopter une conception de la socialisation qui mette l'accent sur la multi-détermination sociale : il s'agit de mettre la focale sur l'enfant tout en prenant en compte l'environnement dans lequel il grandit (II.2). Cette perspective invite à dépasser la question de l'influence des agents socialisateurs : si je m'appuie sur les acquis de la recherche dans ce domaine, je propose de centrer l'analyse sur les expériences plutôt que sur l'influence (II.3).

II.1. La dimension politique de la socialisation

Un premier débat concernant la socialisation politique réside dans la définition de ce qui est considéré comme étant « politique ». Sans entrer dans le détail, on peut schématiquement distinguer une définition restreinte de la politique, alors limitée au champ politique institutionnel, et une acception plus large, qui inclut tout ce qui relève des normes de la vie en société. Il a pu être reproché à la première perspective de se cantonner à une définition légitimiste, car produite par le champ politique lui-même (Duchesne & Haegel 2001, p.98), tandis qu'on objecte à la seconde qu'« une conception qui met le politique partout rend impossible de percevoir sa spécificité » (Neveu 2011, p.9). La thèse portant sur le rapport des enfants à l'univers politique spécialisé, son objet

suggère une approche restreinte de *la* politique : dans cette perspective, est « politique » tout ce qui se rapporte au champ politique institutionnel, c'est-à-dire aux institutions étatiques, aux personnel et personnalités politiques, au système partisan ou encore aux clivages qui structurent le champ politique.

Cette façon de définir la politique a été combattue par certains auteurs de la *Sociologie de l'Enfance*, qui l'accusent d'être « adultocentriste » dans le sens où il s'agit d'une définition faite *par et pour* les adultes, qui mène à ne percevoir l'enfant qu'en termes de manques par rapport à leurs aînés (James, Jenk & Prout 2005). En France, P. Rayou en particulier a défendu l'intérêt d'une définition large de la politique qui soit à même de repérer la façon dont les enfants co-construisent une « cité » (2000a) structurée par des règles qui lui sont propres (2000b, p.149). Il s'agit alors de repérer les « compétences politiques » des enfants dans leur vie quotidienne (1999) :

« Le rapport des enfants à la politique [peut] se lire plus facilement dans les confrontations autour de règles du jeu dans la cour d'école que dans leur évocation des campagnes électorales. [... Il faut] renoncer à partir de l'actualité politique pour accéder à la manière dont les enfants envisagent l'ordre social » (Danic, Delalande & Rayou 2006, p.101).

Sans nier l'intérêt d'explorer la façon dont les enfants construisent des règles sociales et leur implication dans la production de rapports de pouvoir entre enfants, je défends l'idée que cela n'interdit pas, par ailleurs, de « partir de l'actualité politique » pour interroger la façon dont se construisent les représentations sociales des enfants. Le rapport à l'univers politique spécialisé, en effet, découle de croyances, de valeurs et de normes qui sont significatives des visions du monde des individus. S'il s'agit bien d'étudier le rapport des enfants à une sphère qui appartient plutôt à l'univers culturel des adultes, cela ne nous renseigne pas moins sur « la manière dont les enfants envisagent l'ordre social ». Une définition resserrée de la politique permet alors différencier ce qui relève spécifiquement de cette sphère spécialisée – qui est au centre de l'analyse – de ce qui relève du « social » en général (Lignier & Pagis 2017b, p.296-297). En d'autres termes, si j'adhère à la proposition selon laquelle le rapport des individus à *la* politique « n'épuise pas leur rapport *au* politique » (Duschesne, Haegel *et al.* 2003, p.108), je défends l'intérêt d'isoler, pour cette étude, ce qui se rapporte à *la* politique afin de mettre la focale sur cette dimension spécifique des représentations individuelles du monde social. Cette thèse adopte donc une conception lagroyenne de la politisation, qui perçoit cette dernière

comme une « opération de requalification » des « activités sociales les plus diverses » en activités politiques (2003, p.360). Dans cette perspective, les frontières de la politique sont mouvantes et contextuelles – est politisé un objet explicitement rattaché par le locuteur à l'univers politique spécialisé. Nous verrons par exemple que les enfants *politisent* plus ou moins certaines questions de société comme la protection de l'environnement ou encore le racisme, dans le sens où ils les relient plus ou moins aux débats qui structurent le champ politique.

Une opposition sous-jacente à la question de la définition de la politique concerne la dimension politique de la socialisation. S. Maurer (2000, p.6) repère à ce sujet « deux théories apparemment inconciliables : celle qui soutient qu'il existe une socialisation proprement politique reposant sur des mécanismes et transitant par des canaux distincts [notamment Percheron 1985b, pp.173-178], et celle selon laquelle, au contraire, le politique n'est que l'autre nom du social et qui nie l'existence d'une socialisation spécifiquement politique [Bourdieu 1980, pp. 236-250] ». S. Maurer propose cependant de réconcilier ces deux approches en distinguant deux niveaux d'analyse :

« Un premier niveau est constitué du rapport à la politique, c'est-à-dire à un univers spécialisé, dans lequel les concepts de parti, d'idéologie, d'élection, etc., ont une place déterminante. [...] Un second niveau est constitué du rapport politique des individus au monde social, rapport qui englobe tout un ensemble de représentations qui débordent largement du champ politique au sens strict : représentations des divisions sociales, des rapports de classe, des mécanismes de privation et de distribution, hiérarchisation des conflits, mais aussi manières d'être et de faire qui *situent* l'individu, lui assignent une place politique, et qui, sans être obligatoirement l'expression consciente d'une *prise* de position, font politiquement sens aux yeux des autres et des institutions » (*ibid*, p.6-7, italique dans le texte).

Si la thèse porte sur le premier niveau d'analyse décrit par S. Maurer, c'est-à-dire le rapport à la politique spécialisé, je considère que celui-ci n'est pas coupé du « rapport politique des individus au monde social », dont il peut au contraire découler. L'hypothèse est ainsi que les rapports à l'univers politique spécialisé se nourrissent non seulement d'une socialisation spécifiquement politique, mais aussi du rapport des individus aux autres domaines de l'activité sociale, soit parce que ceux-ci font l'objet d'une politisation explicite, soit parce qu'ils concourent de façon plus générale au façonnement des visions du monde des individus, lesquelles orientent notamment leur perception de la politique. En d'autres termes, si je retiens ici une définition très restreinte de la politique, je

considère que tout ou presque peut potentiellement participer à la fabrique des rapports individuels à la politique.

Cette thèse réinvestit donc un objet de recherche classique pour les études de socialisation politique, en s'intéressant aux connaissances, représentations et opinions des enfants sur l'univers politique spécialisé. Contrairement à la majorité des études portant sur ce sujet, cependant, elle place la focale sur l'enfant, dont il s'agit de saisir les représentations, plutôt que sur la société où le « système » dont il faudrait mesurer l'influence. Ce changement de focale découle notamment de la conception que je retiens de la socialisation.

II.2. L'enfant : produit ou acteur de sa socialisation ?

La socialisation a donné lieu à une multitude de définitions dont il ne s'agit pas ici de faire une liste exhaustive – on peut se référer pour cela à la thèse de F. Plumet (2001). Si la définition de la socialisation est un enjeu clivant en sociologie, c'est parce qu'elle révèle « une tension placée au centre de divers débats sociologiques mobilisant à la fois des représentations de l'acteur et des représentations du système social » (Dubet & Martucelli 1996b, p.515). Une des questions principales que pose cette notion est de savoir à quel point l'individu est un produit ou au contraire un acteur de sa socialisation. Les définitions de la socialisation peuvent de ce point de vue être situées entre deux pôles, le premier mettant l'accent sur sa dimension verticale – elle est alors conçue comme une « action de la société sur l'individu » (Darmon 2010, p.7) – et le second sur l'*agency* des individus, perçus comme des acteurs de leur « auto-socialisation » (*self-socialization* - Heinz 2002). Si la conception de la socialisation retenue dans cette thèse se rapproche plutôt du premier pôle, je montre ici l'importance de ne pas considérer « la » société comme un tout dont l'influence serait mécanique et unidimensionnelle, pour comprendre l'individu au prisme de sa multi-détermination sociale.

La socialisation comme « action de la société sur l'individu »

Un premier pôle regroupe les auteurs pour lesquels la socialisation s'impose à l'individu, qui est façonné par les instances socialisatrices. Ce pôle recoupe en réalité deux perspectives très différentes : une perspective holiste, structuraliste et fonctionnaliste, qui analyse la façon dont la société s'impose à l'individu, et une

perspective individualiste, historiciste et critique, qui prend pour objet la façon dont les individus reproduisent les structures sociales. La première perspective a particulièrement été développée dans les travaux d'É. Durkheim, pour qui la socialisation a pour fonction d'apprendre aux individus les règles sociales. La socialisation agit alors comme une contrainte verticale sur un enfant considéré avant sa socialisation comme un « être égoïste et asocial » (1999 [1922], p.52), souvent désigné par la métaphore de la « cire molle ». En effet selon É. Durkheim « l'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé » (*ibid*, p.64-65). Les behavioristes ont repris cette conception verticale et fonctionnaliste de la socialisation, qui, appliquée à la politique, remplit une fonction de préservation du « système ». Selon D. Easton et R. Dennis :

« Chaque nouvelle génération émerge sur la scène politique comme une table rase, politiquement parlant, sur laquelle le système doit chercher à imprimer son image [...]. Un déterminant vital de la probabilité qu'un système persiste dans le temps réside dans les attaches, les sentiments et attitudes vis-à-vis du régime et de la communauté, induits chez les jeunes gens à travers le processus de socialisation* » (1962, p.232-234).

Dans ce modèle, les comportements et attitudes des enfants sont une conséquence quasi mécanique des influences socialisatrices qui les ont façonnés.

Les travaux de P. Bourdieu se situent également dans une conception déterministe de la socialisation, dans le sens où l'individu est perçu comme un produit de son milieu social. P. Bourdieu rompt cependant avec l'analyse holiste durkheimienne : l'attention n'est plus portée sur « la société », mais sur l'individu et ses attaches sociales – P. Bourdieu analyse la différenciation des milieux sociaux et donc des socialisations qu'ils produisent. La socialisation consiste dans cette optique en l'intériorisation de l'*habitus*, c'est-à-dire d'un système de dispositions transmis par l'environnement social (Bourdieu 1979). Le concept de disposition met ainsi l'accent sur le caractère non-systématique de la socialisation – ce sont des chances et des tendances qui sont transmises, et non des déterminismes figés et définitifs. Pour autant, la théorie bourdieusienne a pour point commun avec celle d'É. Durkheim qu'elle ne considère pas l'individu comme un acteur qui puisse choisir ou orienter sa socialisation – l'enfant demeure un pur produit de la société. Ces approches placent alors la focale sur la société ou le groupe qui socialise, plutôt que sur celui qui est socialisé : on peut notamment leur reprocher de dépendre la socialisation comme un processus mécanique (Lahire 2011), et de ne pas laisser de place

à la réappropriation que les enfants sont susceptibles de faire des messages qui leur sont transmis.

L'auto-socialisation

Le pôle opposé regroupe au contraire les conceptions de l'individu comme acteur, qui joue un rôle actif dans sa propre socialisation. W. Heinz (2002) parle ainsi d'auto-socialisation (« self-socialization ») : les sociétés postmodernes, parce qu'elles génèrent une individualisation croissante des rapports sociaux, permettraient de multiples réorientations dans les parcours de vie individuels – les individus seraient alors de plus en plus maîtres de leur socialisation (Cortesero 2010). W. Heinz résume et ouvre alors la voie à des études s'intéressant aux socialisations des adultes. Cette conception de l'individu comme acteur se retrouve également – nous l'avons dit – chez les auteurs des *Childhood Studies*. Mettre la focale sur l'*agency* enfantine les mène cependant surtout à mettre de côté la notion de socialisation, qu'ils accusent de rendre aveugle à l'autonomie des enfants. Ainsi D. Danic, J. Delalande et P. Rayou suggèrent que « les enfants et les jeunes doivent être pris en compte dans l'école, dans les familles, dans la société en général, et ce, non pas seulement comme élève ou comme fils ou fille, comme membre de tel ou tel groupe social pris dans un processus de socialisation, mais plus largement comme un acteur doté de compétences pour agir et réagir aux situations qui lui sont faites » (2006, p11). Il s'agit, par exemple, de montrer que la culture des enfants ne leur est pas uniquement transmise par les adultes, mais qu'ils participent activement à la créer (Delalande 2005). Dans cette perspective, l'enfant n'est pas vu comme un réceptacle des influences socialisatrices, mais bien comme un sujet dont il s'agit de prouver l'autonomie. Lorsque les auteurs recourent à la notion de socialisation, c'est pour étudier comment les enfants « se socialisent » dans le cadre du groupe de pairs, et non comment ils « sont socialisés » (James 2013). Cette approche laisse alors volontairement de côté l'analyse des structures au profit de l'*agency* et celle des déterminants au profit du libre arbitre, produisant une analyse qui, en plaçant la focale sur l'autonomie par « générosité intellectuelle faite à l'enfant » (Lignier 2007, p.206), l'isole du monde social dans lequel il grandit. Pour synthétiser, si les auteurs qui défendent une conception déterministe de la socialisation ne laissent que peu de place à l'enfant dans le processus de socialisation, les auteurs de ce second pôle minorent quant à eux l'effet de l'environnement.

La socialisation comme transaction

Entre ces deux pôles, se trouvent des positions intermédiaires, parmi lesquelles la perspective constructiviste, qui considère la socialisation comme un « processus de construction, déconstruction, reconstruction d'identités » (Dubar 2000, p.10). L'acquisition d'une identité sociale résulte de « transactions » entre l'individu et la société : l'enfant n'imité pas passivement les rôles sociaux mais les recrée en observant les « autrui significatifs » (Mead 2006 [1933]). L'individu est donc *actif*, quoique sa marge de manœuvre soit réduite :

« Bien que l'enfant ne soit pas seulement passif au cours de sa 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, son intériorisation de leur réalité particulière est quasi-inévitable. L'enfant n'intériorise pas le monde de ses autrui 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 » (Berger & Luckmann 2006 [1966], p.231).

Pour les constructivistes, la socialisation est un processus continu et cumulatif – la « socialisation primaire » pose les jalons de l'identification, qui est susceptible d'évoluer au fil de la socialisation « secondaire » (*ibid*, pp.180-190).

La prise en compte par A. Percheron de ces travaux, ainsi que de ceux des psychologues tels que J. Piaget et H. Wallon, la mène à une définition de la socialisation qui associe effet des déterminismes et marge de manœuvre de l'individu. A. Percheron définit ainsi la socialisation comme résultant du double processus d'accommodation à travers lequel l'individu s'adapte aux contraintes de son environnement, et d'assimilation, à travers lequel il modifie son environnement « pour le rendre plus conforme à ses désirs et diminuer ses sentiments d'anxiété et d'intensité » (1993, p.32). La socialisation se structure alors progressivement à travers différents stades de développement politique – A. Percheron note par exemple une rupture importante vers 11-12 ans, âge auquel elle constate le passage du stade égocentrique au stade sociocentrique. La socialisation consiste alors en le « développement d'une certaine représentation du monde » (*ibid*, p.33), dont la complexité s'explique par la diversité des influences socialisatrices : « plusieurs représentations coexistent au niveau même des modèles proposés à l'enfant, celle que la société offre, et celle, peut-être différente, que la famille ou encore l'école

proposent » (*ibid*, p.33). Chacun se crée sa représentation du monde « empruntant certaines images aux diverses représentations existantes, mais les réinterprétant pour en faire un tout neuf et original » (*ibid*, p.34).

Si la thèse prend de la distance avec la dimension psychologique de la définition d'A. Percheron de la socialisation – notamment avec les notions de « désir » et « d'anxiété » – mais surtout avec le séquençement en « stades » pensés comme biologiques et universels – je reprends sa conception de la socialisation comme étant productrice avant tout de « représentations », transmises par un environnement social aux influences plurielles. Dans le prolongement des travaux de P. Bourdieu, il s'agit donc bien de considérer l'individu comme un produit, plutôt que comme un acteur, de sa socialisation – dont l'effet consiste non pas en la reproduction mécanique, mais en la transmission de dispositions, différenciées selon les environnements sociaux. La notion de multi-socialisation développée par B. Lahire (1998, p.232) met l'accent, dans cette optique, sur la diversité des influences auxquelles est confronté l'enfant. Si chaque socialisation produit un « tout original et neuf » (Percheron 1993, p.33), ce n'est donc pas tant par un effet du libre arbitre de l'enfant que de la « configuration » unique dont il est le produit : les individus sont pris dans un « tissu d'imbrications sociales » (Elias 1991 [1939], p.15) complexe. Comme l'explique B. Lahire :

« Ce qui peut donner l'impression d'une liberté sans fondement, c'est la multi-détermination sociale [...]. Ce qui résiste ou réagit chez l'enfant, ce sont des éléments d'expérience hétérogènes, et parfois même contradictoires, par rapport aux contextes dans lesquels il se trouve, à tel ou tel moment, plongé » (2012, p.19).

D. Gaxie suggère de la même manière que « les éléments d'une biographie qui semblent produire des effets de socialisation efficaces dans l'ordre politique sont divers » (2002, p.156). Dans cette perspective, chaque enfant est le produit d'une combinaison d'expériences sociales unique, qui génère une construction mentale – faite de dispositions et de représentations – qui lui est propre. Mettre l'accent sur la multi-détermination sociale permet ainsi de centrer l'analyse sur l'enfant, tout en le considérant comme un produit de son environnement. Une telle optique invite à prendre en compte l'effet des différentes instances de socialisation, tout en admettant que leur poids respectif ne peut précisément être déterminé en raison de la complexité de leur imbrication. Elle permet alors de dépasser la question de l'influence de l'environnement, pour placer la focale sur l'expérience sociale des enfants.

II.3. De l'influence à l'expérience

La question de l'influence – principalement de la famille, mais aussi des autres instances de socialisation – est souvent au cœur des préoccupations des chercheurs à propos des enfants. Lorsque j'évoque mon sujet de thèse, la première réaction de mes interlocuteurs est d'ailleurs régulièrement la suivante : « le rapport des enfants à la politique ? Eh bien, c'est l'influence des parents, non ? ». L'enjeu de savoir d'où viennent les propos politiques des enfants apparaît comme une entrée évidente sur l'objet, dont les résultats sont d'autant plus attendus qu'ils ont été assez bien documentés. Cette thèse propose alors de dépasser cette question. Elle ne prétend pas mesurer le poids respectif de la famille, de l'école ou du groupe de pairs, pas plus qu'elle ne cherche à déterminer d'où précisément proviennent les informations à la disposition des enfants ainsi que les opinions qu'ils formulent. De ce point de vue, bien qu'elle s'inscrive dans le champ des études *de* socialisation politique, dans le sens où elle participe à comprendre comment se forment les rapports des individus à la politique, il ne s'agit pas exactement d'une thèse *sur* la socialisation politique : la focale, en effet, ne porte pas sur la façon dont les dispositions sont acquises, mais plutôt sur leur activation dans la situation d'interaction particulière que constitue l'enquête.

Ce travail part en effet du principe que la socialisation politique gagne à être pensée en termes d'expérience, plutôt qu'en termes d'influence. Les dits « agents socialisateurs » sont influents parce qu'ils sont les principaux générateurs d'expériences politiques. Dans cette perspective, les enfants ne sont pas plus *influencés* que les adultes : ils le sont tout autant, parce qu'ils sont comme ces derniers entièrement façonnés par les expériences sociales qui forgent leur identité. Cette thèse part alors du principe que le rapport des enfants à la politique est un pur produit de leur environnement – lequel dépend du contexte historique et géographique, ainsi que des contextes familiaux, scolaires, ou encore amicaux propres à chacun. Si le contexte historique et géographique est en général pris en compte du point de vue théorique, plusieurs auteurs regrettent à juste titre l'absence de travaux empiriques permettant d'interroger précisément les effets de contexte (Lagroye 1994 ; Ihl 2002). La majorité des recherches sur la socialisation politique portent plutôt sur l'influence respective des dits « agents socialisateurs », au premier rang desquels la famille, l'école, le groupe de pairs ou encore les médias. La thèse se nourrit des résultats de ces études, dont je fais ici une synthèse. Sans avoir pour

ambition de les prolonger, je les considère comme un socle de connaissances, sur lequel je m'appuie pour analyser mes matériaux.

La famille

Parce que l'influence de la famille sur l'enfant est considérée comme primordiale, elle a occupé une place centrale parmi les travaux de socialisation politique¹¹, au point que la question de la transmission familiale paraît incontournable lorsque l'on s'intéresse aux enfants. Les travaux sur la socialisation menés aux États-Unis pendant les années 1960 et 1970 considéraient ainsi que les orientations politiques des enfants leur étaient directement transmises par leurs parents (par exemple Jaros, Hirsch & Fleron 1968 ; Langton & Karns 1969). Plusieurs travaux ont néanmoins remis en cause la systématisme et la force de la transmission familiale (notamment Connell 1972). L'influence de la famille est cependant restée au cœur des études sur la socialisation politique, les auteurs affinant progressivement leur connaissance des mécanismes de la transmission, notamment à travers des études appariées et longitudinales. K. Jennings, L. Stoker et J. Bowers (2001) ont par exemple constaté que la transmission des choix politiques des parents aux enfants était la situation la plus fréquente, quoique variable selon le niveau de politisation et la stabilité des orientations parentales. Ils ont également montré, à la suite de R. Connell (1972), que les choix partisans étaient ce qui se transmettait le mieux (par rapport, par exemple, aux opinions sur des thèmes spécifiques). En France, V. Tournier¹² (2000) a également montré que la transmission était majoritaire, bien que les individus aient des chances de s'éloigner progressivement des orientations politiques de leurs parents au cours de leur vie, tandis qu'A. Muxel a estimé que deux tiers des jeunes de 20 ans suivaient l'orientation politique de leurs parents (2001a). Par ailleurs, les chercheurs ont cessé de considérer « la famille » comme une institution universelle, pour prêter attention aux différents styles éducatifs et à leur inégale capacité à assurer une transmission efficace (Percheron 1985a), mais aussi pour prendre en compte la pluralité des messages transmis au sein d'une même famille et s'intéresser aux familles séparées et recomposées (Réguer-Petit 2016). Les questions de recherche se sont alors

¹¹ Pour une revue de littérature, voir V. Tournier (2000) ou S. Maurer (2000).

¹² Si Vincent Tournier se fait aujourd'hui connaître pour ses prises de positions politiques islamophobes et misogynes, qu'il appuie par des études médiocres, ce positionnement de l'auteur est assez récent. Les études qu'il a menées depuis sa thèse (1997) et jusqu'à la fin des années 2000 n'en demeurent pas moins incontournables pour quiconque s'intéresse à la socialisation politique – leur qualité et leur rigueur incontestables ne devant être remises en cause par l'évolution idéologique ultérieure de leur auteur.

progressivement orientées vers la quête des conditions favorables à la transmission de l'héritage (Lahire 2012), celle des effets des incidences biographiques sur l'activation des dispositions transmises (Pagis 2014), ainsi qu'à l'influence croisée avec d'autres instances telles que l'école (Tournier 1997). Enfin, plusieurs études ont également montré que les enfants et les jeunes pouvaient, en retour, exercer une certaine influence sur les valeurs et les comportements politiques de leurs parents, et que l'influence n'était donc pas unidirectionnelle (Simon & Merrill 1998 ; McDevitt & Chaffee 2002 ; Pinquart & Silbereisen 2004 ; McDevitt 2006).

Bien qu'elle ne soit ni systématique ni figée, l'influence de la famille dans la socialisation politique est donc indiscutable, et particulièrement forte en ce qui concerne les enfants et les jeunes, surtout s'ils sont issus de familles dans lesquelles les messages politiques sont explicites, stables et consonants entre les deux parents. Cette influence de la famille s'explique par plusieurs facteurs, résumés par N. Putney et V. Bengtson :

« Premièrement, les familles constituent toujours les premiers contextes de socialisation, malgré la diversité que prennent leurs formes et structures. Deuxièmement, les parents déterminent toujours les conditions de vie des enfants, selon leurs ressources économiques et leur place dans les systèmes de privilège ou de discrimination. Troisièmement, les parents influencent les attitudes, valeurs, désirs et relations sociales des enfants – en fournissant un modèle, en les instruisant, en les contrôlant, et en les soutenant à travers des relations chaleureuses » (2002, p.186).

Ainsi, les parents sont à l'origine d'une grande partie des expériences sociales vécues par les enfants (Miller & Sears 1986), et constituent bien souvent les « autrui les plus significatifs » (Mead 2006[1933]), avec qui les enfants non seulement passent le plus de temps mais également avec qui ils ont la relation affective la plus privilégiée. Par ailleurs, les parents transmettent parfois volontairement des messages politiques à leurs enfants. S'ajoute à cette éducation intentionnelle un ensemble de micro-événements, discours, informations, qui bien que n'étant pas nécessairement de nature politique, peuvent marquer l'univers politique des enfants et des jeunes (Muxel 2001b, p.69 ; Gaxie 2002, p.159).

L'école

Les études concernant le poids de l'école sur la socialisation politique des élèves ne sont pas très nombreuses, et souvent anciennes. Elles cherchent le plus souvent à

mesurer la capacité de l'école à orienter les opinions politiques des élèves, et montrent qu'elle n'a dans ce domaine qu'une influence très limitée. Les recherches sur l'instruction civique ont ainsi conclu à sa relative inefficacité pour transmettre de l'enthousiasme vis-à-vis du système politique (Litt 1963 ; Jennings & Niemi 1974), bien qu'elle puisse transmettre des connaissances politiques (Ichilov 1990 ; Torney-Purta & Vermeer 2006) et favoriser la compréhension de certains concepts (Berti & Andriolo 2001). Il a d'autre part été montré que l'influence personnelle des enseignants sur l'orientation politique des enfants était faible (Jennings & Niemi 1974 ; Percheron 1984). Plus précisément, ces études montrent que l'enseignant ne peut avoir d'influence que lorsque son discours est consonant avec le discours parental, auquel cas il le renforce. Lorsque le discours de l'enseignant est dissonant avec le discours parental, l'influence des parents est nettement plus forte que celle de l'enseignant. Pour cause, les enseignants ne fréquentent les enfants que dans une temporalité limitée et ils ne développent pas avec eux de relations affectives comparables à celles de la famille. D'autre part, la plupart des enseignants ont intériorisé leur devoir de neutralité politique et ne parlent qu'avec prudence des sujets politiques à leurs élèves (Percheron 1984). Il semble donc que l'institution scolaire ne joue dans le domaine de la socialisation politique qu'un rôle secondaire. Quoiqu'il en soit, sans qu'ils y adhèrent nécessairement, à l'école les enfants sont *a minima* familiarisés avec l'ordre social et avec les valeurs dominantes. Des études récentes ont montré que les hiérarchies et les verdicts scolaires étaient largement intériorisés par les enfants, même très jeunes (Millet & Croizet 2016 ; Lignier & Pagis 2017b). En cela, l'école joue un rôle fondamental en termes de socialisation politique : celui de participer à la production et à la diffusion de normes sociales légitimant un ensemble d'idées et de comportements, sur des thématiques variées – par exemple la méritocratie, le respect de l'autorité, la valorisation de la République, le rôle du citoyen, etc.

Dans le sillage de P. Bourdieu (1964), de nombreuses études ont souligné que les normes culturelles véhiculées à l'école étaient consonantes avec celles des classes supérieures et induisaient au contraire une distance pour les élèves de milieux populaires. Si l'écart entre culture familiale et culture scolaire a surtout été étudiée pour expliquer les inégalités de réussite selon le milieu social (notamment Bautier, Charlot & Rochex 1992 ; Lahire 2012) des travaux comme ceux de P. Willis (1977) ou F. Dubet et D. Martucelli (1996a) ont montré que cette distance impactait également la socialisation des élèves, et notamment leur rapport aux normes collectives véhiculées à l'école. A. Percheron note également que les enfants de milieux privilégiés acquièrent à l'école des compétences

scolaires, là où « les enfants de milieux défavorisés ou en mauvaise situation scolaire, [acquièrent l'apprentissage] de situations d'inégalités et de moyens anormaux de contester un système qui les régule » [1985b, p.217]. Les modalités et les effets de la diffusion de normes par l'école diffèrent donc selon le profil social des élèves et selon leur rapport à l'institution. L'influence de l'école dépend également des structures scolaires : les normes qui y sont véhiculées peuvent différer, notamment selon que les écoles soient publiques ou privées, produisant des effets différenciés sur la socialisation politique des élèves (Tournier 1997 ; Banks & Roker 1994). Pour expliquer ces différences, V. Tournier suggère que « c'est par l'intermédiaire des contextes scolaires - bien plus que par une influence des enseignants, même si ces deux facteurs sont susceptibles de se renforcer mutuellement - que l'école est amenée à participer au processus de socialisation politique. En ce sens, la socialisation politique à l'école se rapproche de la socialisation par le "groupe des pairs" » (1997, p.587). Nous pouvons ainsi considérer le groupe de pairs comme un agent de socialisation à part entière.

Le groupe de pairs

Très rares sont les études qui prennent pour objet l'influence du groupe de pairs sur la socialisation politique, bien qu'il soit en général cité parmi les agents de socialisation. Pour cause, l'effet du groupe de pairs est difficile à objectiver : il est difficile de définir qui, parmi les relations sociales d'une personne, est susceptible de l'influencer, et plus difficile encore de mesurer le sens et le poids de cette influence. Il s'agit cependant de l'entreprise des études de réseaux, qui, suivant les travaux de P. Lazarsfeld (*et al.*, 1944), s'attèlent à déceler le poids des relations sociales, notamment sur le vote¹³. En ce qui concerne les enfants, W. Lignier et J. Pagis ont récemment montré l'utilité de recourir aux études de réseau pour étudier les relations entre pairs (2014). À ce jour, aucune étude n'a à ma connaissance entrepris de mesurer l'impact des relations amicales des enfants sur les orientations politiques¹⁴. Des études qualitatives montrent pourtant l'importance du groupe de pairs dans la constitution de l'identité de l'enfant (Barrère & Martuccelli 1996, p.662 ; Thorne 1993 ; de Singly 2006). Dans un ouvrage ouvertement provocateur, la psychologue J. Harris affirme même que « la socialisation

¹³ Voir l'article de J. Audemard (2017) pour une revue critique de cette littérature.

¹⁴ À l'exception d'une étude méthodologiquement discutable de Langton et Karns (1969), qui ne trouve qu'un faible effet du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité politique des enfants.

des enfants n'est pas le fait des adultes, mais des enfants eux-mêmes » (1999, p.340), taxant l'influence parentale de « mythe culturel soigneusement entretenu » (*ibid*, p.17). Pour J. Harris, le groupe de pairs joue un rôle majeur dans le façonnement de l'identité de l'enfant : l'auteure va jusqu'à affirmer que « si la vie que les enfants mènent à l'extérieur de chez eux restait la même – s'ils continuaient à fréquenter la même école et le même quartier – ils pourraient changer de parents sans que cela ne modifie en rien les adultes qu'ils deviendront » (*ibid*, p.443). Si cette proposition néglige l'apport de toute la littérature, notamment bourdieusienne, sur le poids du milieu social, certains exemples donnés par l'auteure – par exemple sur l'intégration des enfants immigrés, plus rapide que celle de leurs parents – attestent de façon convaincante d'une prise en compte insuffisante du groupe de pairs dans la littérature sur la socialisation. Si, à la suite des travaux de J. Harris, la *Sociologie de l'enfance* a produit de nombreuses études portant sur cette question (Thorne 1993 ; Rayou 1998 ; Delalande 2001), les rapports à la politique institutionnelle ne font pas partie de leur champ d'investigation.

Les médias

De plus nombreux auteurs se sont penchés sur l'impact des médias sur les représentations et orientations politiques des enfants. De nombreux travaux en psychologie et sociologie ont participé au débat concernant les effets, positifs ou négatifs, de la télévision – et plus récemment d'internet – que ce soit à propos du développement cognitif de l'enfant, de l'impact de la banalisation de la violence ou encore de la culture qui est véhiculée par les médias¹⁵. D'autres études décrivent l'exposition différenciée des enfants aux contenus médiatiques, contestant l'idée d'un effet homogène des médias (Pasquier & Jouët 1999 ; Neveu 1999). Concernant plus spécifiquement la socialisation politique, les études sur l'influence des médias nous viennent principalement de l'univers académique anglo-saxon. Les auteurs défendent en général l'idée que les médias, et particulièrement la télévision, jouent un rôle important dans la socialisation politique (Conway *et al.* 1981) surtout en ce qui concerne l'apprentissage de connaissances politiques (Conway, Stevens & Smith 1975 ; Fisch 2004). De plus, D. Buckingham (2000) prétend que les enfants savent être critiques vis-à-vis des informations reçues de la télévision. Les conclusions d'autres auteurs sont cependant plus mesurées : A. Rubin

¹⁵ Pour une revue de cette littérature, voir la thèse de E. Baton-Hervé (1998), le numéro 92 de la revue *Réseau* (1999), l'article de D. Lemish (2006) ou encore le livre de J. Bermejo Berros (2007).

(1978) précise que seul le visionnage des journaux télévisés a un effet positif sur les connaissances et les attitudes politiques. L'étude de G. Allen, K. Kirasic et G. Spillich (1997) montre d'autre part que la capacité à comprendre et à mémoriser les informations politiques télévisées dépend fortement de l'âge ainsi que du niveau de connaissance préalable des enfants. En France, très peu de recherches portent sur ce sujet, à l'exception de l'article de V. Tournier qui étudie l'impact ambivalent du programme *Les Guignols de l'info* sur les jeunes : si le visionnage de cette émission stimule les connaissances politiques des jeunes, ceux-ci développent dans le même temps une perception cynique de l'univers politique. En ce qui concerne les enfants, aucune étude française récente n'étudie à ma connaissance la réception des messages médiatiques, à l'exception d'un mémoire de DEA portant sur les journaux d'actualité pour enfants (Riou 2001) – le rôle des médias dans la socialisation politique s'ajoute alors à la liste des données manquantes en ce qui concerne la socialisation politique des enfants en France. On peut cependant considérer, au vu de l'exposition importante des enfants aux messages médiatiques, et au vu des résultats des études anglo-saxonnes, que les médias contribuent à la socialisation politique des enfants, en leur fournissant non seulement des informations mais également des grilles de lecture qui participent à leurs représentations du monde politique.

Dépasser la question de l'influence

Si, comme j'ai voulu le montrer dans cette revue de littérature, l'influence des différents agents socialisateurs n'est pas aussi mécanique, directe et durable qu'on pourrait le penser, il est indiscutable que les comportements politiques des enfants proviennent, plus ou moins directement, de leur environnement. C'est également le cas, bien entendu, pour les adultes. Les comportements politiques des adultes sont pourtant bien moins systématiquement analysés sous le prisme de l'influence des différents agents de socialisation. Si de telles études existent (au-delà des travaux sur l'influence familiale, de nombreux chercheurs s'intéressent à l'influence des sphères conjugales, professionnelles, militantes, etc.), elles ne constituent qu'une petite partie des recherches qui portent plus généralement sur les rapports à la politique : sans toujours placer la focale sur les sources dont proviennent les informations et opinions politiques, ces études se penchent sur des thématiques telles que les déterminants sociologiques du vote, les connaissances politiques, les mécanismes cognitifs d'appréhension de la politique, etc. Pourquoi la question de l'influence est-elle plus centrale lorsque le public d'enquête est

enfantin ? Je voudrais suggérer ici que cette préoccupation découle des représentations sociales sur l'enfance – que j'aurai l'occasion de décrire plus en détail dans le premier chapitre – qui constituent les enfants comme des êtres innocents, plus « psychologiques » que les adultes et donc « par nature » plus influençables. Peut-être doit-on y voir aussi une façon de déplacer la focale de l'enfant à l'adulte : comme le dit L. Hirschfeld, « la réflexion sur les enfants est transformée, de façon tout à fait révélatrice, en propos sur les adultes et sur leur manière d'organiser un environnement dans lequel les enfants se développent » (2003).

Je pars ici du principe que la socialisation politique est le produit de l'environnement dans lequel est inséré l'enfant, dont les messages pluriels s'imbriquent avec complexité pour former un « tout original et neuf » (Percheron 1993, p.34), et qu'elle ne diffère pas en cela de celle des adultes. On peut simplement s'attendre à ce que les sources d'influence des enfants soient moins nombreuses que celle des adultes, en raison de la moindre complexité du « tissu d'imbrications sociales » (Elias 1991 [1939], p.15) dans lequel ils sont pris. En particulier, l'influence de la famille a des chances d'être d'autant plus forte que les individus sont jeunes, parce que la sphère familiale constitue alors en général la principale source d'expériences à laquelle ils puissent se référer. Ces postulats agissent comme un point de départ pour la thèse, dont l'objet se situe à un autre niveau : comme le font beaucoup d'études sur les adultes, je considère les enfants comme étant le produit de leur socialisation, sans pour autant prendre celle-ci pour objet. Je m'intéresse alors au rapport des enfants à la politique au même titre que d'autres s'intéressent à celui des adultes : pour déterminer quelles sont les informations à leur disposition, comment ils les structurent et en tirent des opinions personnelles, mais aussi pour interroger les déterminants sociologiques des différences observées entre eux. Il s'agit ainsi de désenclaver l'étude des rapports enfantins à la politique.

III. Désenclaver l'étude des rapports enfantins à la politique – problématisation

La thèse entend contribuer à la connaissance des rapports ordinaires à la politique. Étudier les enfants comporte pour cela plusieurs intérêts, que j'expose ici comme autant de contributions que la thèse souhaite apporter à la littérature : il s'agit en premier lieu de comprendre la sociogenèse des comportements observés chez les adultes ; mais aussi d'étudier les enfants « pour eux-mêmes », afin de mieux connaître les spécificités de cet

âge de la vie ; et enfin, l'enfance constitue une population d'enquête « parmi d'autres » qui peut contribuer à la compréhension des comportements humains.

Étudier les enfants pour mieux comprendre les adultes qu'ils vont devenir

Un des intérêts d'étudier les enfants réside dans la supposition que ce qui se passe pendant l'enfance d'un individu a des conséquences importantes pour le reste de sa vie, suivant notamment les enseignements des travaux de psychologues tels que S. Freud ou J. Piaget. Étudier les enfants, cependant, ne permet pas de prédire leur avenir – comme certains behavioristes pensaient le faire au sujet des orientations politiques. Si les études longitudinales tendent à montrer que la persistance des orientations politiques l'emporte sur la rupture (Alwin & Krosnick 1991 ; Muxel 1992 ; 2001a ; Jennings, Stoker & Bowers 2001), leur durabilité est en fait surtout conditionnée à la stabilité de l'environnement social et politique dans lequel évoluent les individus (Miller & Sears 1986, p.215 ; Joignant 1997, p.540). Lorsque l'individu intègre des groupes, amicaux ou professionnels, dont les orientations politiques sont divergentes avec celles transmises par sa famille, ses opinions sont susceptibles d'évoluer, ce qui remet en cause l'idée que les orientations acquises pendant l'enfance soient par nature durables. Cela ne signifie pas, pour autant, que ce qui se passe pendant l'enfance n'ait pas d'impact sur les développements ultérieurs, et ce pour trois raisons :

1) Premièrement, remettre en cause la persistance systématique des orientations politiques ne doit pas amener à nier tout effet durable des expériences socialisatrices enfantines. Selon D. Gaxie, « tout se passe comme si les expériences antérieures les plus marquantes étaient dotées d'une certaine inertie » (2002, p.170) : si une socialisation secondaire contradictoire avec une socialisation primaire tend à prendre le dessus dans les opinions politiques des individus, « il est rare que les attachements qui se trouvent ainsi minorés disparaissent complètement » (*idem*, p.171). Si on considère qu'il y a une certaine continuité dans les expériences sociales individuelles, s'intéresser à l'enfance permet alors d'en étudier les fondements.

2) Si les orientations politiques ne sont pas nécessairement durables, les grilles de lecture et les outils de décodage du monde social qui sont intériorisés à travers la socialisation politique peuvent l'être davantage. Comme le dit A. Percheron :

« La socialisation politique ne fournit pas, dans la plupart des cas, des comportements tout faits, prêts à fonctionner tels quels. Elle ne permet donc pas de prévoir la distribution des votes de demain. Elle fournit des possibilités de lecture et de réaction à des événements qu'on ne connaît pas à l'avance » (1987, p.201).

A. Percheron évoque également l'image du « fond de carte sur lequel viendront s'inscrire, avec des contenus différents, des reliefs différents, les évènements successifs » (1985b, p.224). Parce que l'enfance est le moment où se construisent les premières représentations du monde, il s'agit du moment privilégié pour observer la façon dont les individus s'y prennent pour comprendre et juger leur environnement.

3) Plus encore, l'enfance peut être perçue comme une période de « formation », où les fondements de la société sont intériorisés par l'individu. L'anthropologue L. Hirschfeld défend ainsi l'idée que l'enfance est une période primordiale pour l'acquisition de la culture d'un groupe :

« Si l'acquisition des compétences culturelles se poursuit tout au long de la vie, il est néanmoins évident que c'est durant l'enfance que l'essentiel se passe. [...] Dans la mesure où le travail de l'anthropologie consiste largement à identifier, décrire et interpréter les actions humaines, l'exploration de leur genèse devrait être l'une de ses préoccupations principales » (2002).

Dans cette optique, s'intéresser aux enfants permet de s'interroger sur la genèse des constructions sociales, considérant que les jalons de l'identité sociale et des représentations du monde se forment dès l'enfance. L'étude de K. Throssell (2015) sur le nationalisme ordinaire en est un bon exemple : l'auteure s'intéresse aux enfants parce qu'elle fait l'hypothèse que c'est pendant l'enfance que les nations sont intériorisées comme relevant de l'évidence. Étudier l'enfance est alors une façon d'accéder à la sociogenèse des phénomènes sociaux – et de montrer en quoi, et comment les constructions sociales s'incarnent chez les individus.

Il ne s'agit donc plus de chercher, au niveau individuel, les indices de comportements futurs, mais bien de comprendre l'origine de phénomènes étudiés chez les adultes. Ainsi, bien que les dispositions acquises pendant l'enfance soient susceptibles d'évoluer au gré des expériences socialisatrices successives, on peut considérer que la socialisation politique enfantine fournit un socle de représentations, de croyances et de valeurs qui impacte de façon significative les lectures que les individus feront de leurs expériences ultérieures. Dans cette optique, étudier les enfants permet de mieux

comprendre les bases à partir desquelles se constituent les rapports individuels à la politique.

Étudier les enfants pour ce qu'ils sont au moment présent

Une deuxième raison de s'intéresser aux enfants réside dans un questionnement sur ce qu'ils sont « au moment présent » (James & Prout 1990), démarche notamment revendiquée par les auteurs des *Childhood Studies*, qui l'ont souvent présentée comme étant incompatible avec la première : considérer les enfants comme de futurs adultes, sujets de leur socialisation, rendrait aveugle à l'enfance comme un âge de la vie digne d'intérêt pour lui-même. Pourtant – c'est en tout cas ce que je défends ici – il n'est pas impossible de concilier ces deux approches, en considérant que les êtres que sont les enfants « au moment présent » sont en partie conditionnés par leur aspiration à grandir et à intégrer la société des adultes. Les enfants ne vivent pas dans un monde différent de celui des adultes – s'ils sont exclus de certaines activités réservées à ces derniers, on peut considérer que cette exclusion fait partie intégrante de leur expérience sociale. Une étude sur le rapport des enfants à la politique peut aussi nous renseigner sur les enfants « au moment présent ». Certes, beaucoup d'enfants ne se soucient que peu de l'univers politique spécialisé. Mais c'est également le cas de beaucoup d'adultes – et ce n'est pas celui de l'ensemble des enfants. De plus, un rapport d'indifférence envers la politique est un rapport à la politique parmi d'autres, digne d'intérêt au même titre que les rapports savants et investis. Enfin, la littérature exposée ci-dessus montre que le monde politique pénètre régulièrement l'expérience quotidienne des enfants, que ce soit dans leur famille, à l'école ou à travers les médias. Étudier le rapport des enfants à la politique spécialisée permet ainsi de se questionner sur la façon dont les enfants prennent en charge un univers qui leur est encore éloigné, mais qui commence à faire sens pour eux – et qui participe donc de leur représentation du monde social.

Étudier les enfants pour contribuer à la compréhension des comportements humains

Une troisième raison d'étudier les enfants a moins souvent été mise en avant par la littérature : celle qui consiste à étudier les enfants pour transposer des questions classiques de sciences sociales à un public sur lequel elles ont rarement été testées. Les enfants sont, dans cette optique, considérés comme des êtres sociaux parmi d'autres, dont

les spécificités ne justifient pas l'isolement paradigmatique dont ils ont fait l'objet dans le champ de la recherche en sciences sociales. Le rapport des enfants à la politique peut alors être étudié à l'aune de la littérature sur les rapports ordinaires (c'est-à-dire sur le rapport des adultes) à la politique. Il s'agit ainsi de désenclaver l'étude des rapports enfantins à la politique, en considérant que les mécanismes précoces d'appréhension et de compréhension de la politique ne sont pas nécessairement différents de ceux que l'on observe plus tard. Les divers travaux menés sur le poids des variables lourdes sur les compétences et les opinions politiques, sur la construction de systèmes de croyances politiques ou encore sur les outils à la disposition des citoyens pour donner du sens au monde politique peuvent alors être mis à profit pour mieux comprendre comment se constitue l'univers politique des enfants. Il s'agit également, à travers l'étude de l'enfance, d'apporter une contribution à cette littérature, en transposant ses questions de recherche à un nouveau public – dont les spécificités peuvent être riches d'enseignement pour la science politique. L'hypothèse centrale au fondement de ce travail est en effet que le rapport des enfants à la politique n'est pas, dans son essence, différent de celui des adultes – dans cette optique, les différences entre enfants et adultes résident dans la quantité et la nature des informations à leur disposition et dans le degré de structuration intellectuelle de ces informations, et non dans la façon dont elles sont traitées. Ainsi, en étudiant les premiers jalons de la construction des rapports individuels à la politique, nous les observons dans une forme souvent moins élaborée, et donc plus simple, que les rapports à la politique qui peuvent être observés chez les adultes. En d'autres termes, en s'intéressant à une population qui n'a que quelques années d'expériences politiques derrière elle, on accède à des systèmes de représentation encore relativement peu sophistiqués, ce qui permet de rendre plus visibles des processus d'appréhension de la politique dont on peut penser qu'ils existent également chez des populations plus âgées.

Problématique

L'objectif de la thèse est de montrer en quoi le rapport des enfants à la politique constitue un rapport *ordinaire* à la politique : l'expression « rapport ordinaire » n'indique pas tant ici qu'il s'agit d'un « rapport profane » – les enfants sont évidemment profanes en politiques – mais plutôt qu'il s'agit d'un rapport « parmi d'autres », qui n'a rien d'*extraordinaire* qui justifierait qu'on l'étudie comme un cas à part qui répondrait à des logiques distinctes. Pour le dire autrement, il s'agit d'une thèse portant sur les rapports à

la politique d'individus qui ont pour spécificité commune d'être des enfants. Elle s'intéresse à ce que les enfants – étudiés dans leur diversité – savent, comprennent et pensent de l'univers politique spécialisé. Deux questions structurent alors ce travail : 1) Sur quelles bases et grâce à quels outils les enfants construisent-ils leurs représentations de l'univers politique spécialisé ? 2) En quoi et en fonction de quels facteurs les fondements de leurs rapports à la politique varient-ils ?

Il s'agit donc ici concilier deux traditions de recherche qui ont pu s'opposer, en adoptant à la fois une démarche explicative, attentive aux dispositions incorporées et aux appartenances sociales qui produisent des différenciations dans les rapports des individus à la politique, et une démarche compréhensive qui interroge leur dimension subjective et prête attention aux représentations et aux perceptions propres à chaque individu. Cette mise en cohérence de deux traditions de recherche, dans la lignée d'autres travaux et particulièrement de ceux de D. Gaxie (2002), explique le choix d'une enquête de terrain dont la méthodologie a été conçue pour permettre l'articulation de données quantitatives et qualitatives, afin de repérer les différenciations sociales dans les représentations de la politique. L'enquête de terrain, décrite en détail dans le premier chapitre, repose ainsi sur un questionnaire auto-administré, rempli par 538 enfants scolarisés dans huit écoles primaires socialement contrastées, ainsi que sur des entretiens, menés en général avec des binômes, avec 67 enfants au total.

Plan de la thèse

Un chapitre préliminaire traite d'une question qui, bien que n'étant pas l'objet de la recherche, s'impose comme préalable à l'analyse : en quoi les enfants constituent-ils des individus – et a fortiori des enquêtés – singuliers ? Ce chapitre est l'occasion de revenir sur les choix effectués pour la thèse et sur l'expérience de terrain, qui éclairent en de nombreux points les spécificités du public enfantin.

Les résultats de l'enquête sont présentés ensuite en deux parties. La première traite de la compétence politique des enfants : j'y présente les *ingrédients* politiques dont disposent les enquêtés et j'examine les disparités dans leur niveau de politisation. Un premier chapitre porte sur la compétence statutaire des enfants et sur les différenciations dans le sentiment de compétence exprimé par les enquêtés (chapitre 2) et un second présente les résultats de l'enquête quant à leurs connaissances politiques (chapitre 3).

La seconde partie examine la façon dont les enfants *donnent du sens* à l'univers politique, c'est-à-dire comment ils parviennent à l'appréhender malgré leur compétence souvent limitée. Il s'agit dans un premier temps (chapitre 4) d'étudier les mécanismes à travers lesquels les enfants bricolent une compréhension de l'univers politique – le chapitre prêtant particulièrement attention au rôle des normes dans ce processus. Le dernier chapitre de la thèse (chapitre 5), enfin, porte sur les opinions politiques des enfants : il examine la façon dont les enfants se réapproprient les informations qui proviennent de leur environnement.

Chapitre préliminaire :
Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?

En quoi les enfants constituent-ils des individus - et *a fortiori* des enquêtés - singuliers ? Quelles sont les spécificités de l'enfance par rapport à l'âge adulte ? Les catégories d'âge constituent un principe fondamental d'ordonnement symbolique et pratique de la société. En particulier, la distinction enfants/adultes dans l'attribution des rôles sociaux fait l'objet d'une telle naturalisation qu'elle est vécue sur le mode de l'évidence. Comment appréhender sociologiquement cette qualification par l'âge ? En quoi l'enfance doit-elle (ou non) faire l'objet d'un traitement scientifique spécifique ?

Ce chapitre est l'occasion de revenir sur les choix effectués pour la thèse et sur l'expérience de terrain, qui éclairent en de nombreux points les spécificités du public infantin. Une première section porte sur la définition de l'enfance et les façons dont elle peut être appréhendée en sciences sociales : j'y montre que l'enfance gagne à être considérée comme un statut social parmi d'autres, dont il s'agit d'analyser les spécificités. Une deuxième section montre que la singularité de l'enfance tient notamment à l'injonction de protection qui l'entoure, qui impacte les conditions d'enquête auprès des enfants. Cette section est alors l'occasion de revenir sur l'expérience de terrain et d'en tirer des enseignements sur les conceptions ordinaires de l'enfance. Enfin, une troisième section s'interroge sur les spécificités méthodologiques des enquêtes auprès d'enfants : elle présente alors le protocole de recherche mis en place pour ce travail de thèse au regard des enjeux méthodologiques propres à l'enfance.

I. Qu'est-ce qu'un enfant ?

Définir l'enfance est une entreprise qui peut paraître triviale mais qui, comme nous allons le voir, impacte la façon dont l'objet « enfance » est appréhendé. Cette section présente alors le positionnement théorique de cette thèse vis-à-vis des spécificités de l'enfance. J'y montre que l'enfance est avant tout une catégorie sociale (I.1), qui ne constitue pas pour autant une condition homogène : il s'agit alors ici d'analyser les caractéristiques de l'enfance tout en considérant sa diversité (I.2).

I.1. L'enfance comme catégorie sociale

L'enfance peut être considérée comme une réalité biologique, désignant tous les individus dont le corps n'a pas atteint un certain niveau de « maturité » en raison de sa jeunesse. Pourtant, nous verrons ici que l'enfance est bien plus que cela, et qu'elle gagne, pour notre objet, à être appréhendée comme une construction sociale. Il s'agit alors ici de dé-biologiser l'enfant afin de mettre l'accent sur le caractère socialement construit des caractéristiques et des conditions de vie enfantines. Dans cette conception, l'âge apparaît comme un élément de catégorisation sociale (I.1.a), dont les modalités et les conséquences sont contextuelles (I.1.b).

I.1.a. L'âge comme critère de catégorisation

L'enfance est une catégorie d'âge, que l'on peut *a priori* définir en fixant arbitrairement des « bornes » marquant le passage de la petite enfance à l'enfance d'une part et de l'enfance à l'adolescence de l'autre. Mais à quoi correspondent ces bornes d'âge ? Si l'âge désigne, très prosaïquement, le temps écoulé depuis la naissance, cette variable comporte en réalité trois dimensions distinctes qu'il est important de démêler lorsque l'on s'interroge sur les groupes d'âges : l'âge-biologique, l'âge-générationnel et l'âge-biographique¹⁶.

En premier lieu, l'âge-biologique désigne le processus chronologique de maturation et de vieillissement corporel et cérébral. Cette dimension biologique engendre une naturalisation de la catégorie « enfance », qui regroupe tous les individus dont le corps n'a pas encore atteint son état adulte. Étudier les enfants suppose alors de prendre en considération la question du « développement », notamment du point de vue cognitif, en particulier pour les plus jeunes d'entre eux : l'âge influe en effet sur les capacités de compréhension, de raisonnement ou encore d'abstraction des enfants. Les travaux de psychologie du développement et notamment ceux de J. Piaget montrent ainsi que la maturation des enfants se fait par « stades » successifs, chaque stade correspondant à l'acquisition de nouvelles compétences psychomotrices et cognitives (Piaget 1937). Le caractère progressif du développement du cerveau humain et de ses capacités ne fait pas

¹⁶ À ce sujet, voir par exemple les travaux de A. Percheron et R. Rémond (1991), V. Drouin (1995), ou encore A. Muxel (2011).

de doute pour quiconque observe des enfants. Pour autant, divers travaux ont montré que le « développement » des enfants n'était qu'imparfaitement corrélé à leur âge et variait fortement d'un enfant à l'autre. J. Lautrey (1984) montre par exemple que le développement de l'enfant varie selon la structuration de l'environnement familial, laquelle est corrélée au statut socioéconomique du père, nuançant alors les travaux de Piaget en questionnant le poids de l'environnement dans le développement de l'enfant. La perspective anthropologique permet d'autre part de relativiser l'universalité des stades décrits par Piaget : le développement de l'enfant diffère en effet selon les lieux, y compris en ce qui concerne les capacités motrices¹⁷. Les « stades » observés par Piaget correspondent alors à des séquences (imprécises) du développement « normal » des enfants dans une société donnée, qui sont fonction à la fois du développement biologique de l'individu et de l'action de la société, à travers la socialisation. Pour le dire autrement, s'il est indéniable que l'enfance est déterminée par des caractéristiques biologiques qui lui sont propres, les manifestations de celles-ci résultent également d'une construction sociale.

Cela nous amène à la deuxième dimension de l'âge : l'âge-biographique. Les individus de même âge sont susceptibles de partager des conditions d'existence et des expériences qui les différencient des autres groupes d'âge. Dans cette conception, l'âge est une variable de situation (Muxel 2011, p.22), ayant des conséquences concrètes dans la vie des enfants. La dénomination « âge de la vie » fait souvent référence à cette dimension biographique de l'âge, qui est pensée comme le marqueur d'étapes qui jalonnent la biographie individuelle (Delalande 2010). G. Mauger propose ainsi de définir la jeunesse selon les éléments qui la caractérise, c'est-à-dire « le double processus d'insertion professionnelle et matrimoniale » (1995, p.26). Il note alors que « la jeunesse ne dépend pas de l'âge » (1995, p.25). Dans le cas des enfants, les conséquences sociales de l'âge sont particulièrement saillantes : sauf cas particuliers, les enfants habitent chez leurs parents et sont scolarisés. De plus, ils ont le statut juridique de mineur et sont dominés à de nombreux points de vue (voir *infra*). Ces éléments objectifs s'accompagnent d'un ensemble de conceptions sur les comportements appropriés à cette catégorie d'âge (*age-appropriate behavior* - Harden *et al* 2000). Les groupes d'âges peuvent alors constituer des marqueurs identitaires, caractérisés par leur caractère transitoire : les enfants eux-mêmes aspirent à devenir « grands » et se définissent en

¹⁷ voir par exemple les travaux de C. Herbaut et J.W. Wallet (1996)

opposition aux enfants moins ou plus âgés qu'eux (Delalande 2010). Suivant cette conception biographique de l'âge, j'ai fait le choix, pour l'analyse des données, de ne pas catégoriser les enfants par rapport à leur âge, mais par rapport à la classe de niveau dans laquelle ils sont inscrits¹⁸. Ce choix part du postulat que les implications sociales de l'âge (en l'occurrence l'inscription dans une classe de niveau) est plus significative que l'âge au sens biologique. En effet, la classe des enfants détermine non seulement les connaissances scolaires qui leur sont transmises, mais aussi leur longévité dans l'univers scolaire et la façon dont ils sont perçus et traités par les adultes et les autres enfants. Ainsi, l'élève de CM2 est davantage considéré comme un « grand » (enfant) dont il est attendu une certaine responsabilisation, là où l'élève de CE2 est en transition, n'ayant que depuis peu atteint « l'âge de raison » (cette expression illustre parfaitement le poids des attentes sociales selon les âges).

Enfin, la troisième dimension de l'âge, l'âge-générationnel, désigne l'appartenance des individus à des groupes générationnels dont les membres ont pour point commun d'avoir grandi dans une même époque et éventuellement d'avoir vécu de mêmes événements structurants. Cette dimension de l'âge implique que les différences observées entre des groupes d'âge peuvent résulter des évolutions historiques et culturelles des sociétés (Tiberj 2009). Pour prendre un exemple, il est apparu dans le travail de terrain que les enfants étaient particulièrement sensibles à la cause environnementale. On peut considérer qu'il s'agit là d'un effet de génération : l'enjeu environnemental est bien plus saillant et débattu aujourd'hui que dans les décennies précédentes, et fait l'objet d'un certain investissement de l'école, raison pour laquelle il est bien connu de l'ensemble des enfants. L'âge générationnel implique donc que les enfants d'aujourd'hui vivent dans un monde différent des enfants d'hier, ce qui peut expliquer certaines des différences entre eux et leurs aînés.

Comment, à partir de ces éléments, caractériser l'enfance ? Le travail mené pour cette thèse s'attache à appréhender l'enfant selon une perspective résolument sociologique : sans pour autant nier l'existence de caractéristiques biologiques propres à l'enfance, une étude sur le rapport des enfants à la politique gagne à mettre l'accent sur la dimension socialement construite des expériences enfantines. L'enfance est alors

¹⁸ Bien que les classes de niveau soient définies en fonction de l'âge, les élèves passent d'un « âge » à un autre (par exemple de 8 à 9 ans pour les CE2) en cours d'année. Certains élèves, d'autre part, redoublent ou sautent des classes. Ce phénomène n'est pas marginal : sur le plan national, 12,5% des élèves entrent en 6^e avec au moins une année de retard. (Source : Ministère de l'Éducation Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, RERS 2013.) Il n'existe pas à ma connaissance de statistiques sur les sauts de classe.

considérée comme un statut social, situé historiquement et géographiquement. Pour ne prendre qu'un exemple, qui sera amplement développé dans la partie suivante, les compétences enfantines ne seront pas étudiées sous le prisme du développement du cerveau de l'enfant, mais plutôt comme une conséquence à la fois des représentations sociétales sur le rôle de l'enfance et des expériences ayant permis leur acquisition. Les enfants sont alors les individus qui, en raison de leur âge-biologique et des caractéristiques qui lui sont associées, partagent le statut social d'enfants, c'est-à-dire qui sont perçus et se perçoivent comme tels et qui partagent les conditions de vie induites par ce statut, lesquelles dépendent du contexte historique et culturel.

1.1.b. L'enfance, une catégorie contextuelle

Un des arguments mobilisés par la recherche pour démontrer que l'enfance est une construction sociale est le caractère contextuel des représentations collectives sur l'enfance. La catégorisation des individus par rapport à leur âge est ainsi un phénomène social évolutif, dont les formes actuelles sont relativement récentes. Les travaux de P. Ariès suggèrent ainsi qu'au Moyen-âge, « les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices, peu d'années après un tardif sevrage, à partir de sept ans environ » (1960). L'auteur montre d'autre part que l'investissement sentimental des parents envers leurs jeunes enfants est une caractéristique de la famille moderne. Ces résultats, par la suite nuancés (Heywood 2001), ont ouvert la voie à des travaux s'attachant à décrire l'évolution des représentations dominantes sur l'enfance (Becchi & Julia 1998 ; Garnier 1995). L'anthropologie a également contribué à relativiser l'universalité des modes de distinction entre enfants et adultes (Lancy 2008 ; Herbaut & Wallet 1996). Dans une étude sur les Roms italiens, A. S. Sarcinelli montre par exemple que

« Bien que le passage soit abrupt entre le statut d'enfant et celui d'adulte avec le rite du mariage, il n'y a pas pour autant une distinction nette entre les rôles attendus pour les deux catégories d'âge (l'enfant et l'adulte). Tout individu a, dès son très jeune âge, des responsabilités vis-à-vis des personnes plus jeunes : les garçons comme les filles connaissent une double appartenance au groupe des enfants et au groupe d'individus sexués qui exercent séparément un ensemble de tâches connues sous le nom de "travail" » (2015, p.11).

Du côté de la science politique, les travaux sur la « Police des âges » montrent que le ciblage de l'action étatique par rapport aux catégories d'âge est un phénomène plutôt récent, qui a contribué à « fai[re] de cette division par âges un régulateur de la distribution des individus et le principe majeur de la réglementation des activités de toute nature » (Rémond 1991, p.5). Selon A. Percheron :

« L'organisation et la réglementation des âges se sont développées au fil de la diversification et de l'extension des régulations sociales et économiques de l'État. La Police des âges est l'instrument et le produit de l'État Providence » (1991, p.111).

Par exemple, le recoupement entre les tranches d'âge et l'inscription dans les classes de niveau à l'école, qui est aujourd'hui au cœur de son organisation, s'est progressivement mis en place au cours du XX^e siècle : le niveau de l'élève a longtemps été retenu comme le seul critère pertinent, provoquant la cohabitation d'élèves de tous âges au sein d'une même classe. La généralisation de la scolarisation a provoqué une certaine concordance entre l'âge et le niveau scolaire, au point que l'âge a progressivement remplacé le niveau en tant que critère d'inscription dans les classes¹⁹. Plus généralement, l'histoire de l'enfance atteste d'une appropriation progressive de l'enfance par l'action étatique, à travers la scolarisation obligatoire au début du XX^e siècle, mais aussi à travers des actions sanitaires ciblant l'enfance au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ou encore du développement des crèches et des écoles maternelles auxquelles sont conférées un rôle de socialisation dès les années 1970 (Cadart 2013). De même, la condamnation morale et judiciaire du travail des enfants est un phénomène récent et principalement occidental, qui atteste d'une évolution des conceptions légitimes sur le rôle de l'enfant (Garnier 1995). Il est d'ailleurs symptomatique que les associations de défense des droits de l'enfant définissent souvent le travail des enfants comme « tout travail ou activité qui les prive de leur enfance »²⁰ : celle-ci est alors conçue comme une condition de vie, à laquelle tous les individus d'un même âge ont moralement droit mais pas systématiquement accès.

Ces évolutions des représentations collectives sur l'enfance impactent profondément la façon dont elle est étudiée par les sciences sociales. Inversement, les

¹⁹ Le redoublement et le saut de classe constituent des reliques du critère de niveau scolaire, mais ils sont de moins en moins fréquents. Le redoublement, en particulier, est devenu exceptionnel depuis la rentrée 2015, et conditionné à l'accord des parents. (Voir Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves)

²⁰ Notamment Humanium, mais aussi le programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) de l'Organisation Internationale du Travail.

travaux scientifiques participent à l'évolution des croyances sur les normes éducatives (Neyrand 2005). Ainsi les bouleversements paradigmatiques en psychologie ne sont pas sans lien avec les évolutions du statut de l'enfant dans la société et dans le milieu académique. Les premières études de socialisation politique s'inscrivent par exemple dans un contexte éducatif où sont valorisées la discipline et la rigueur pour la formation de l'enfant, qui correspond à la période de la psychologie behavioriste, laquelle conçoit l'apprentissage comme une inculcation (selon le modèle : stimuli → réponses). Progressivement néanmoins, au cours des années 1960 et 1970, les travaux de psychologie de l'enfant connaissent un écho important dans la société et participent à la redéfinition des préceptes éducatifs. Advient alors « la négation complète des premières formes scolaires (inculcation et dressage) au profit d'une forme scolaire où la seule obligation qu'ait l'enfant est d'être soi » (Chamborédon & Prévot 1973, p.322). À travers des documents destinés au grand public mais aussi à travers la formation des spécialistes de l'enfance, les préceptes de la nouvelle psychologie, qui considère que l'enfance est la période à laquelle se posent les fondations des individus, imprègnent la société. Ainsi J.-C. Chamborédon et J. Prévot expliquent que « la psychologie a conduit à la découverte de la prime enfance en persuadant de l'importance de cette période pour la constitution de la personnalité et surtout, du point de vue qui nous intéresse ici, pour la formation de l'intelligence » (1973, p.312). Les auteurs décrivent alors un nouveau « métier d'enfant », qui consiste à apprendre tout en profitant des joies de l'enfance et en développant sa créativité : la prise en compte des travaux piagétiens fait ainsi du jeu un moment d'apprentissage et de la création artistique un outil de développement cognitif, tandis que celle des travaux freudiens met l'accent sur l'importance de la stabilité émotionnelle des petits enfants. La réflexion autour de l'éducation post soixante-huitarde, et notamment la vulgarisation et le succès des travaux de F. Dolto, est le signe (et peut-être une cause ?) d'une inflexion de cette évolution de la perception de l'enfance. Sont alors affirmées des valeurs telles que l'autonomie (Herman 2007), l'individualité et l'épanouissement, qui se trouvent au cœur des préceptes éducatifs. Les appels à considérer les enfants comme des personnes à part entière dont il faut écouter le point de vue (Chombart de Lauwe 1990) s'accompagnent de critiques de ce qui est conçu comme l'ère des « enfants roi », dont l'éducation permissive entraverait la capacité à se soumettre à l'autorité des adultes, produisant un « débordement sur un mode tyrannique, despotique » (de Becker 2005). Selon F. de Singly (2007), cette évolution du statut de l'enfance serait partie prenante du processus plus général d'individualisation à l'œuvre dans les sociétés contemporaines :

« Pendant la période de la première modernité (de la fin du XIX^e siècle au milieu des années 1960), la qualité de l'obéissance est centrale. L'enfant est soumis à une autorité qui a pour but de lui apprendre à obéir à la raison ; l'éducation doit légitimement inculquer aux enfants les moyens de se séparer de leur être particulier et d'intérioriser les règles de la vie en société. La seconde modernité, à partir des années 1960 jusqu'à aujourd'hui, marquée par le développement de la culture jeune, traduit l'importance d'un monde de l'enfant, reconnu par les adultes, et sur lequel ces derniers ont peu de légitimité à intervenir. L'important n'est pas de s'aligner sur ce qui est commun à tous mais de développer ce qui est propre à chacun. Le mot d'ordre est : "deviens ce que tu es !". Dans le cadre d'une éducation fondée sur ce principe, les adultes ne peuvent pas se limiter à imposer, à transmettre ; ils doivent aussi créer les conditions pour que l'enfant puisse, sans attendre d'être « grand », découvrir par lui-même ce qu'il peut être » (2007, p.31).

En ce qui concerne les sciences sociales, la prise en compte progressive de l'autonomie de l'enfant et les appels à les traiter en tant qu'acteurs ne sont probablement pas sans liens avec ces évolutions de l'image de l'enfant et de son rôle dans la société. En particulier, les *Childhood Studies* « se sont constituées d'une façon plus ou moins explicite sur un propos appliqué et militant de protection et de participation des enfants [...] : les sciences sociales ont mis en avant le devoir d'écouter les enfants et de les faire participer » (Sarcinelli 2015, p.7). De façon plus générale, la recherche actuelle sur les enfants tend à les considérer comme des individus à part entière, participant à leur propre socialisation et dont la parole est digne de l'attention du sociologue, autant d'évolutions paradigmatiques qui s'inscrivent dans une transformation générale de la perception de l'enfance dans la société.

Il apparaît alors que l'enfance fait l'objet de représentations collectives évolutives qui transforment le « métier d'enfant » (Chamborédon & Prévot 1973, p.312) et, de façon plus indirecte, sa prise en compte par la recherche en sciences sociales. La définition de l'enfance et de ses rôles dépend donc du contexte historique et géographique. Au sein d'une même société, les enfants partagent-ils pour autant les mêmes conditions de vie ?

I.2. L'enfance, une condition partagée ?

Le statut d'enfant est associé à certaines caractéristiques – en particulier la scolarisation et la tutelle parentale – qui sont communes à la grande majorité d'entre eux. Cela ne signifie pas, pour autant, que la condition enfantine soit homogène. Il s'agit donc

ici d'analyser les traits communs et les lignes de clivage qui structurent ce groupe d'âge. En premier lieu, il existe un rapport de domination à de nombreux niveaux qui font des enfants les inférieurs des adultes, séparant de fait les deux groupes d'âge par des rapports hiérarchiques (I.2.a). Sur le plan des pratiques culturelles par ailleurs, les enfants ont pu apparaître comme une « sous-culture » distincte (I.2.b). Pour autant, nous verrons que l'enfance ne peut être considérée comme un groupe social, en raison des nombreuses lignes de clivage qui différencient les enfants (I.2.c).

1.2.a. La domination des adultes

Les enfants font l'objet d'une domination, tacite et naturalisée, de la part des adultes qui les entourent, et ce à de nombreux niveaux. Sur le plan économique tout d'abord, les enfants sont en position de dépendance totale vis-à-vis de leurs parents, ce qui limite de fait toute aspiration à l'autonomie. Leur emploi du temps est en grande partie organisé par les adultes, notamment à travers la scolarisation, et leur liberté de déplacement est généralement limitée. Du point de vue juridique, la domination de l'enfant par l'adulte fait l'objet d'une législation spécifique, qui l'encadre et la légitime, en particulier à travers le statut de mineur : les parents sont légalement « responsables » des enfants, ce qui leur confère un pouvoir de décision à leur égard dont les limites sont celles fixées par la loi. Le statut du mineur prévoit également une domination sur le plan politique, puisque les enfants sont exclus de l'ensemble des instances de décision, y compris le droit de vote. Selon J.-L. Duclos « cette règle de l'exclusion politique juvénile fonctionne si bien dans nos sociétés que, jusqu'à présent, la présence de l'enfant sur la scène sociale en tant qu'acteur politique demeure une « anomalie » que les sciences humaines ont négligé d'explorer » (1995, §2). Les rares institutions qui prévoient la participation d'enfants, à l'instar des conseils municipaux d'enfants, ne peuvent être considérées comme des arènes de pouvoir, la parole des enfants y étant fortement encadrée, sinon structurée, par l'institution (Koebel 1998 ; Boone 2012). Ainsi la domination dont font l'objet les enfants s'exerce également sur le plan symbolique, à travers d'une part l'injonction d'obéissance à laquelle ils doivent se soumettre et d'autre part le statut de supériorité dont jouissent les adultes. Les enfants doivent écouter les adultes, leur obéir, éviter de les contredire et de remettre en cause leur autorité. De plus, les enfants sont considérés comme inférieurs, car « en apprentissage », « petits », « inachevés ». Comme le dit assez clairement l'essayiste J. Barnier:

« Énoncer qu'il existe un rapport de domination des adultes sur les enfants peut sembler à la fois une évidence et une absurdité : une évidence, car on ne saurait nier que la position d'adulte confère globalement une position d'autorité sur celle d'enfant ; une absurdité, car cette position nous apparaît comme normale, naturelle et même positive. Elle s'appuie de plus sur des caractéristiques "objectives" : les enfants sont objectivement "dépendants", "fragiles", ce sont des "êtres en cours de formation" qu'il convient donc de "protéger", "d'éduquer", "d'encadrer"» (2013) .

Nombreux sont alors les auteurs, du côté des *Childhood Studies* notamment, qui dénoncent voire déplorent cette domination des adultes, décrivant un univers enfantin constamment contrôlé, volontairement isolé du monde des adultes et humilié par la violence symbolique exercée par eux (notamment Winter 1995 ; James, Jenks & Prout 2005 ; Sugerma 2007). Le parallèle est fréquemment établi entre la domination qui s'exerce sur les enfants et celle qui s'est longtemps exercée sur les femmes, les enfants étant d'ailleurs définis comme une « minorité » (*minority group*, James *et al* 2005) : la tutelle du père puis de l'époux sur les femmes peut être comparée à celle des parents sur les enfants, notamment parce qu'elle s'accompagne d'un discours sur la nécessité de cette tutelle, qui s'exercerait « pour le bien » des femmes/des enfants (Alanen 2005). Ce positionnement critique des *Childhood Studies* s'accompagne d'une découverte des « compétences » des enfants et de leur « autonomie ».

Sans participer au débat normatif sur la nécessité et/ou la désirabilité de la domination des enfants par les adultes, on peut considérer qu'il s'agit en tout cas d'une des caractéristiques principales de l'enfance. Pour autant, les enfants ne sont pas « que » des enfants. S'interroger sur la domination dont font l'objet les enfants ne doit donc pas masquer ses importantes variations : selon les milieux sociaux, selon les modes éducatifs parentaux et scolaires, les enfants sont plus ou moins « contraints » (dans le sens où l'espace d'autonomie qui leur est laissé est plus ou moins important) et plus ou moins « soumis » (concernant leur capacité à prendre ou infléchir diverses décisions). De plus, la domination doit être conçue comme relationnelle : l'infériorité induite par le statut enfantin peut ainsi être tempérée ou accentuée par d'autres facteurs, par exemple le genre, le milieu social, l'âge (être un plus ou moins « grand » enfant) mais aussi les résultats scolaires ou encore la force physique. Ces différents facteurs favorisent, le plus souvent, des rapports de domination entre enfants, mais pas uniquement : par exemple, un enfant peut se trouver en situation de supériorité vis-à-vis du personnel de service employé par ses parents. Plus ordinairement, les évolutions sociétales vers le modèle de « l'enfant-

roi » tendent à multiplier les contextes où les enfants échappent au moins partiellement à la domination induite par leur statut.

Quoi qu'il en soit, le rapport de domination entre adultes et enfants est un élément central pour caractériser les expériences enfantines. Il apparaît en effet que les enfants s'identifient pleinement à leur statut d'enfant, qui fait l'objet d'une naturalisation générale et incontestée, et qu'ils acceptent dans l'ensemble la domination qui lui est associée, intériorisant leur infériorité par rapport aux adultes. Les enfants déclarent ainsi fréquemment dans les entretiens être « trop petits », par exemple pour aller à la plage tous seuls, avoir un compte sur Facebook, décider du menu du dîner familial, etc. mais aussi, comme nous le verrons plus loin, pour voter, émettre une opinion politique et même s'intéresser aux actualités. Je développe dans le chapitre suivant les modalités et les variations de l'intériorisation du sentiment d'incompétence des enfants, qui peut apparaître comme une conséquence directe de la domination dont ils font l'objet au quotidien. Les enfants partagent donc une certaine expérience de la domination des adultes. Partagent-ils, par ailleurs, une culture commune ?

1.2.b. La question de la culture enfantine

La volonté d'étudier les enfants pour ce qu'ils sont au moment présent ont mené les auteurs des *Childhood Studies* anglo-saxons et de la *Sociologie de l'Enfance* française à s'intéresser à ce qu'ils nomment la « culture enfantine », en étudiant par exemple les jeux des enfants (Danic, Delalande & Rayou 2006), leurs rituels et pratiques (Carpenter 2010) ou encore les rites de l'enfance (tel le goûter d'anniversaire - Sirota 2005a). Assez hétérogènes, ces travaux adoptent des postures différenciées vis-à-vis des spécificités de l'enfance (Sarcinelli 2015). Les travaux fondateurs sur cette question ont cherché à montrer l'existence d'un « noyau culturel spécifique » à l'enfance (Qvotrup 1993), brandi comme une preuve de l'autonomie des enfants vis-à-vis des adultes et de l'existence d'une « société » enfantine qu'il s'agit d'étudier comme un espace autonome. A. James, C. Jenks et A. Prout considèrent ainsi que le « monde des enfants » doit être considéré comme « soigneusement isolé du monde des adultes ; il doit être compris comme un espace indépendant ayant son propre folklore, ses rites, ses règles et ses normes* » (2005, p. 29). Il y aurait ainsi des invariants dans la culture enfantine, des « universaux » (Carpenter 2010) tels que la place de l'oralité et de la répétition, le rôle de l'imagination ou encore celui de l'activité et du mouvement. Bien que ces auteurs reconnaissent que la

culture enfantine prend des formes différentes selon les groupes d'enfants, on peut leur reprocher, à la suite de W. Lignier, de ne les concevoir que comme de « simples modulations d'une condition sociale grossièrement partagée » (2007). Ces travaux rencontrent alors les écueils du culturalisme : essentialisation de la culture, homogénéisation de la population enquêtée, mise en avant de « l'exotisme » au détriment des traits communs avec d'autres populations (Bayart 1996 ; Saïd 2000).

Deux éléments en particulier peuvent mener à remettre en cause la portée heuristique de la notion de culture enfantine telle qu'elle est utilisée par ces auteurs : la diversité des pratiques culturelles des enfants d'une part et les ponts entre la culture des enfants et celle des adultes d'autre part. En ce qui concerne la diversité des pratiques des enfants, l'ouvrage de S. Octobre et R. Sirota (2013) assouplit les usages de la notion de culture enfantine en favorisant le pluriel (*l'enfant et ses cultures*) et en entamant une réflexion sur la nécessité de prendre en compte le contexte dans l'analyse des pratiques culturelles des enfants. De fait, celles-ci apparaissent très diversifiées sur le terrain, l'exemple le plus manifeste étant peut-être celui de leur caractère genré : une grande partie des jeux, rites et loisirs des enfants sont ordinairement non-mixtes (Thorne 1993 ; Rayou 1999 ; Octobre 2008). De plus, les pratiques enfantines sont fortement différenciées selon les milieux sociaux. É. Neveu montre ainsi que les « "vieilles" variables sociologiques pèsent très sensiblement sur les comportements des jeunes téléspectateurs » et que les goûts culturels sont largement déterminés par les classes sociales (1999, p.178). Une deuxième critique qui peut être apportée à la notion de culture enfantine est qu'elle tend à séparer artificiellement la culture des enfants de celle des adultes. Un ouvrage d'anthropologie (Coquet & Macherel 2013) plaide ainsi pour que l'enfance soit étudiée comme un « petit monde dans le grand », accusant les auteurs des *Childhood Studies* d'analyser la culture des enfants en la déconnectant de l'univers culturel plus large des sociétés dans lesquelles ils sont insérés. Il s'agit alors de prendre en considération les formes enfantines de réappropriation et d'imitation d'éléments culturels issus du monde des adultes, mais aussi de considérer les traits culturels qui ne dépendent pas de l'âge. Par exemple, le football est au centre de l'univers culturel de nombreux enfants, sans pour autant leur être spécifique. Il s'agit également de prendre en compte l'influence des adultes et des institutions telles que l'école sur les pratiques culturelles des enfants (Salgues 2012). P. Rayou montre par exemple qu'« absents des jeux de cour, les adultes y sont cependant présents en ce que leur manière de faire tenir la situation de classe est largement reprise et durcie dans un véritable ritualisme enfantin » (p.151). Dans

cette optique, les jeux des enfants sont l'effet d'un « mixte » entre socialisation verticale et horizontale. Cette perspective permet aussi, inversement, de montrer en quoi la culture des adultes prend racine dans celle des enfants (Hirschfeld 2002).

Pour synthétiser, la notion de culture enfantine souffre des difficultés rencontrées de façon plus générale par le concept de culture, dont la définition, la délimitation et l'usage ont fait l'objet de nombreux débats en sciences sociales (Cuhe 2010) : si elle permet de mettre la focale sur les pratiques d'une population, cette notion court le risque permanent de l'essentialisation. Il s'agit alors de considérer que les enfants sont, tout comme les adultes, insérés dans des univers culturels multiples, dont les échelles sont variables : la culture du pays où ils vivent et éventuellement de celui d'où ils viennent, celle de leur groupe social, celle de l'univers familial, celle(s) de leur(s) groupe(s) de pairs, celle de la télévision, etc. Comme le dit L. Hirschfeld :

« À tout moment, l'environnement culturel dans lequel un individu évolue est fragmenté, fluide, partiellement contradictoire et négociable – du point de vue de l'information et du pouvoir. Tous les environnements culturels sont eux-mêmes composés de sous-environnements multiples, en compétition les uns avec les autres » (2003).

Il s'agit alors d'être attentifs à la complexité des environnements dans lesquels les enfants sont insérés, et de ne pas essentialiser une catégorie sociale dont on sait pourtant qu'elle est fortement hétérogène.

1.2.c. Différencier les enfants

La variabilité des réalités sociales que regroupe la catégorie « enfance » est souvent sous-estimée, voire occultée, par la recherche. L'appel du numéro de *Politix* coordonné par W. Lignier, C. Lomba et N. Renahy à « différencier les enfants » (2012) se fait l'écho de la nécessité de prendre en compte la diversité d'expériences et de conditions vécues par les enfants. En premier lieu, les conditions matérielles d'existence des enfants sont très inégales, en particulier en fonction du revenu des parents (Court 2017, pp.65-88). J. Pagis et W. Lignier, suggèrent à ce sujet que les enfants des familles les plus modestes sont « pris dans un quotidien moins strictement enfantin que d'autres enfants », dans le sens où ils doivent « davantage s'adapter, s'accommoder aux situations et à une réalité adulte, là où, à l'inverse, dans les milieux plus favorisés, les accommodations des adultes face aux jeunes enfants sont bien souvent la norme – que l'on pense aux objets

construits spécialement pour être adaptés aux jeunes enfants, à la nourriture ou encore au développement des normes de puériculture » (2017b, p.47).

Il apparaît, d'autre part, que les pratiques éducatives parentales varient selon les milieux sociaux : par exemple, la valorisation de l'autonomie, de l'expressivité et de l'individualité de l'enfant que nous avons évoquée plus haut paraît surtout consensuelle dans les classes sociales les plus favorisées, alors que les classes populaires, moins atteintes peut-être par la vulgarisation des travaux de psychologie, prônent davantage les qualités d'obéissance et les capacités d'adaptation et de « débrouillardise » (Kellerhals & Montandon 1991). Nombreux sont les travaux en sociologie de l'éducation qui décortiquent les pratiques parentales pour expliquer le poids des déterminants sociologiques dans la réussite à l'école²¹. Plusieurs auteurs dressent ainsi des typologies des « styles éducatifs » parentaux selon divers facteurs, la plus connue étant peut-être celle de D. Baumrind (1978) qui différencie les familles à style « permissif », « autoritariste » ou « autoritaire ». Seul le dernier, caractérisé par des règles et contraintes claires et un soutien affectif élevé, y est présenté comme favorisant les bons résultats scolaires. B. Bernstein (1975) fait également une distinction entre les familles à orientation « positionnelle », où le statut d'enfant détermine fortement la relation hiérarchique avec les adultes, et les familles à orientation « personnelle » où la communication est davantage ouverte et horizontale. Ces types de famille sont corrélés, quoi qu'imparfaitement, à la position socioéconomique des parents. Dans la même lignée, A. Percheron distingue huit « types de familles » selon notamment leur « traditionalisme » et leur « rigorisme » éducatif, et s'intéresse à leur capacité à transmettre leurs valeurs morales et politiques à leurs enfants. L'environnement familial engendre alors d'importantes différenciations dans les expériences socialisatrices auxquelles sont exposés les enfants.

Au-delà de ces typologies, les travaux d'A. Lareau (2003) sont d'une grande richesse pour comprendre comment, au quotidien, se joue le poids de l'environnement social sur les expériences vécues par les enfants. Une étude ethnographique dans des familles états-uniennes de classes moyenne-supérieures et populaires lui permet en effet d'établir une comparaison du quotidien de l'enfant et de sa place dans l'environnement familial. L'étude montre que les parents de classe moyenne et supérieure ont tendance à encadrer les activités des enfants, qui sont nombreuses, et qu'ils adoptent une attitude

²¹ Pour une synthèse, voir le manuel de M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2012).

interventionniste vis-à-vis de leur éducation, à l'école comme en dehors, préoccupés par les effets des expériences quotidiennes pour le « bon » développement de leur enfant. Les parents de classe populaire laissent plus d'autonomie à l'enfant dans ses activités : ils considèrent le développement de l'enfant comme un processus spontané qu'ils cherchent peu à infléchir. La vie quotidienne des enfants est alors très différente selon les milieux sociaux : dans les classes moyennes et supérieures, l'emploi du temps des enfants est très chargé et les adultes sont présents quasi en permanence. Dans les classes populaires, le rythme des enfants est plus lent et ils passent davantage de temps entre eux, à l'extérieur de la maison notamment.

Ces différences dans les expériences vécues des enfants sont d'autant plus lourdes de conséquences qu'ils sont eux-mêmes conscients d'appartenir à un monde structuré par des clivages. Les travaux de B. Zarca (1999) montrent ainsi que les enfants développent ce qu'il nomme un « sens social », c'est-à-dire une compréhension des hiérarchies de l'ordre social : en interrogeant les enfants sur différents métiers, il constate que

« déjà à l'âge de l'école élémentaire se cristallisent des éléments stables de la représentation commune du monde social. À de nombreux signes qui ne sont pas directement liés à la valeur économique du travail, les enfants perçoivent que l'espace social est polarisé et hiérarchisé » (p.90).

B. Zarca note également d'importantes différences dans la perception de l'ordre social selon le milieu socioéconomique des enfants, « qui tendent à ne pas désirer ce que ce monde ne leur destine pas : la tendance psychosociologique est ainsi la reproduction » (p.97). Reprenant le *design* d'enquête de B. Zarca, W. Lignier et J. Pagis prolongent ces travaux en montrant que « les enfants font bien tout autre chose qu'exposer l'état, ou pire, le niveau de leurs connaissances sur l'ordre social existant : ils s'y placent » (2012, p.30). Il semble alors que les individus intériorisent, dès l'enfance, leur place dans les hiérarchies de l'ordre social. W. Lignier et J. Pagis montrent dans des travaux ultérieurs (2014), que les réseaux d'amitié entre enfants au sein de l'école sont largement déterminés d'une part par le sexe et d'autre part par le milieu social. Les enfants semblent alors choisir « spontanément » (en tout cas inconsciemment) des amis de même milieu social qu'eux, choix qu'ils justifient par différents schèmes de jugement issus de l'univers scolaire et domestique.

Dire que l'enfance est une construction sociale, évolutive selon les époques et selon les espaces culturels, ne doit donc pas masquer les différences fondamentales entre

les enfants d'une même société. Les enfants peuvent ainsi être considérés comme des individus sociaux multi-déterminés, dont le statut d'enfant n'est qu'un facteur parmi d'autres pour décrire leur positionnement social. Étudier les enfants suppose donc de se confronter à la tension entre la nécessité de prendre en compte les nombreuses spécificités de l'enfance par rapport à l'âge adulte et celle de ne pas produire une analyse essentialisant l'enfance. La difficulté tient au fait que l'âge n'est pas vraiment, à l'instar des autres caractéristiques individuelles, une « propriété » sociale : il s'agit plutôt d'un indice de position, qui a la particularité d'être, par définition, temporaire. L'âge n'est donc pas une variable comme les autres, bien qu'elle soit une variable parmi d'autres.

II. Enfance à protéger (du chercheur)

Cette section s'interroge plus spécifiquement sur les conséquences des représentations dominantes actuelles de l'enfance sur les conditions de recherche auprès des enfants. Le statut de mineur fait des enfants des enquêtés spécifiques, notamment car ils ne sont pas (ou pas entièrement) maîtres de leur choix de participer ou non à l'enquête. Les raisons pour lesquelles les adultes les y autorisent ou non engendrent de nombreuses contraintes pour le chercheur, liées en particulier à l'injonction de protection qui entoure l'enfance (II.1). Les enfants « protégés » sont ainsi difficiles d'accès, comme j'ai pu en faire l'expérience lors de mon travail de terrain, dont je fais ici le récit (II.2) avant de présenter les caractéristiques du corpus d'enquête (II.3).

II.1. Représentations de l'enfance « à protéger »

Parmi les représentations sociales sur les enfants évoquées dans la section précédente, celle de leur innocence est particulièrement lourde de conséquences pour la recherche : les enfants doivent être « protégés » du monde des adultes, et y compris des chercheurs. Les enfants sont en effet considérés comme des enquêtés vulnérables (II.1.a), ce qui impacte les conditions de recherche auprès d'eux, en particulier lorsqu'on traite d'un sujet perçu comme aussi « sensible » que la politique (II.1.b.).

II.1.a. La vulnérabilité des enfants

L'enfant est perçu comme un être vulnérable, qui doit être protégé de lui-même et de la société qui l'entoure. Selon J.-L. Duclos (1995, §3), « la représentation adulte des jeunes oscille entre celle du faible à protéger et celle de l'irresponsable à surveiller ».

Comme nous l'avons vu, l'essor et la vulgarisation des travaux de psychologie de l'enfance ont engendré une conception de l'enfance comme étape de la vie où se construisent les jalons de la personnalité individuelle : ainsi, toute entrave à la stabilité émotionnelle et psychologique de l'enfance est conçue comme une grave atteinte à son épanouissement et à son bien-être. L'enfant est alors considéré comme fragile, non seulement en raison de sa dépendance matérielle envers autrui, mais aussi de sa « vulnérabilité » sur le plan psychologique. Innocents par excellence, les enfants sont volontiers considérés comme des victimes de la cruauté du monde des adultes, dont il s'agirait alors de les préserver. Il n'est pas anodin que l'adjectif « enfantin » ne soit pas uniquement utilisé de manière neutre pour évoquer ce qui concerne les enfants, mais puisse également signifier « innocent », « léger », voire « irresponsable ». D'une manière générale, les discours sur l'enfance relayent souvent la conception d'une enfance à protéger du monde adulte dont ils se trouvent par cette injonction délibérément exclus (en matière juridique, politique, sexuelle, culturelle, etc.) et qui légitime leur mise sous tutelle par les adultes qui les entourent.

Le rôle de protection des enfants, traditionnellement attribué aux parents, est progressivement approprié par l'action étatique, à travers des mesures de prévention médicale et la mise en place d'une protection sociale spécifique (Cadart 2013), mais aussi par la constitution d'une législation propre aux mineurs, notamment en ce qui concerne les droits de l'enfant. Le statut juridique de l'enfant revêt une certaine ambiguïté : reconnu comme un individu à part entière, doté d'intelligence et de droits fondamentaux, il reste néanmoins relégué dans une position de minorité juridique qui le met provisoirement sous la responsabilité de ses parents.

« L'enfant est ainsi défini négativement comme l'être inachevé, vulnérable, à la raison insuffisante, qui ne saurait user de ses droits dès sa naissance. Si l'enfant est titulaire des droits de l'homme, il ne saurait être autorisé à en user immédiatement, il a un statut d'incapable et d'irresponsable juridique. Du fait de son manque de discernement, tout acte d'un mineur est considéré comme juridiquement nul dans la mesure où il est présumé ne pouvoir agir en conformité avec son propre intérêt » (Youf 1999, p. 68).

La justice pour enfant est ainsi institutionnellement distincte de la justice pour adultes et s'appuie sur des législations, des pratiques et des croyances spécifiques : si l'enfant est justiciable, il fait l'objet de précautions et de mesures particulières, quel que soit son statut dans le processus judiciaire (accusé, condamné, plaignant, témoin...). L'enfant est

en effet considéré comme irresponsable socialement, quoiqu'il soit responsable juridiquement. La vision d'une enfance incapable de discernement, inconsciente de ses intérêts et des conséquences de ses actes et manquant d'autonomie tant physique qu'émotionnelle et sociale, participe à ce registre de la *protection* qui entoure bien souvent les discours sur l'enfance.

Cette conception de l'enfance impacte directement les conditions de la recherche auprès des enfants. Il est ainsi nécessaire de recueillir l'autorisation d'un ou plusieurs adultes pour pouvoir interroger les enfants, selon l'institution au sein de laquelle a lieu l'enquête. En France, la CNIL²² conditionne l'enquête auprès d'enfants au recueil de l'autorisation explicite des parents, et cette injonction est très généralement respectée. L'étape de l'autorisation parentale implique que l'enfant n'est pas entièrement investi de la décision de participer ou non à l'enquête, ce qui, dans un contexte académique promouvant une conception de l'enfant acteur, révèle un « conflit entre une conception de l'enfant comme compétant, ayant donc droit de participer, et une conception de l'enfant comme vulnérable ayant besoin d'être protégé* » (Sandbaek 1999, p.193). Dans cette conception, les enfants doivent être protégés du chercheur indiscret ou maladroit qui pourrait les « exploiter » à leur insu (Morrow & Richard 1996, p.60). Les enquêtes sont donc soupçonnées d'un grand potentiel de nuisibilité : leurs conséquences peuvent être « émotionnelles, sociales et psychologiques » (Medical Research Council 2004). Le simple fait d'interroger les enfants peut être considéré comme brusquant, voire traumatisant. Ces craintes sont d'autant plus fortes que le sujet abordé est « sensible », à l'instar, si on en croit la classification de la CNIL, des questions d'opinion politique.

II.1.b. La politique comme sujet sensible

La CNIL classe les questions d'opinion politique dans la catégorie des données « sensibles » (au même titre que les questions d'orientation religieuse ou sexuelle), dans le sens où celles-ci sont particulièrement confidentielles et ne doivent en aucun cas être rendues publiques. Cette classification rejoint une conception ordinaire du caractère « personnel » des opinions politiques, qui engendre de nombreuses réticences face aux enquêtes dans lesquelles elles sont explicitement demandées. Généralisant la pratique de l'isoloir à la vie quotidienne, les enquêtés doutent même parfois de la légalité de la

²² Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

démarche (par exemple lors de questionnaires sortie des urnes). Demander aux enquêtés leurs opinions et orientations politiques est donc bien souvent considéré comme une indiscretion. Lorsque ces enquêtés sont des enfants, la démarche peut générer particulièrement d'inquiétudes, notamment auprès des adultes qui en ont la charge. Il existe en effet un certain tabou autour de la politisation des enfants, qui relève de la double volonté de protéger les enfants et de protéger leurs parents. Pour les premiers, la politique peut être considérée comme un sujet sensible en ce que le monde politique est un monde de conflits, voire de violence, qui peut brusquer les « âmes sensibles » que sont censées être les enfants (Hermant 1995). Il a ainsi pu être reproché à mon enquête (par une mère d'élève d'une école privée catholique) que celle-ci fasse mention du mariage homosexuel, mais aussi de la Palestine²³, sujets qu'elle « ne voulait pas aborder tout de suite » avec ses enfants. D'une manière générale, la politique est considérée comme un univers appartenant aux adultes, qui ne concerne pas les enfants, comme en témoigne l'étonnement que provoque assez souvent l'évocation de mon sujet de thèse. En particulier, concernant le questionnaire, la question « dirais-tu que tu es plutôt à droite ou plutôt à gauche ? » a suscité plusieurs remarques, notamment de la part des enseignants, considérant que « les enfants ne savent pas » et sous-entendant qu'ils ne sont, en tout cas, pas censés le savoir. Il semble donc que l'orientation politique des enfants soit gênante pour certains adultes. Une fois encore, le souci est parfois de protéger les enfants, notamment des stigmatisations que pourraient entraîner les prises de position politique. Les enseignants, en particulier, ayant largement intériorisé leur devoir de neutralité politique, ne doivent pas être tenus au courant des réponses à cette question. L'enjeu est également, en filigrane, de protéger les parents : la question qui, de loin, a provoqué le plus de commentaires dans le questionnaire étant ainsi celle sur l'orientation politique des parents. Que les enfants puissent « innocemment » révéler des opinions que leurs parents auraient préféré garder secrètes s'est ainsi révélé être un sujet d'inquiétude pour les inspecteurs d'académie, les enseignants et les parents eux-mêmes.

Ces difficultés rencontrées lors de l'enquête auprès d'enfants ne sont pas nouvelles : elles sont notamment évoquées par A. Percheron, qui s'est heurtée à de nombreux refus lorsqu'elle enquêtait dans les écoles primaires sur la socialisation politique des enfants (1974). Ces difficultés peuvent être attribuées aux représentations des adultes sur « l'innocence politique des enfants » (Percheron 1978), ainsi qu'à la

²³ Pour plus de précision sur les questions, voir la reproduction du questionnaire dans les annexes.

« sanctuarisation de l'école » (Tournier 1997) qui doit être épargnée par les clivages du monde politique. A. Percheron note également que les enquêtes politiques auprès d'enfants soulèvent la question de la répartition des tâches dans l'éducation des enfants, le domaine des valeurs et des opinions étant considéré comme le domaine strictement réservé des parents. Les réticences face à l'enquête peuvent alors être interprétées comme un « énième épisode des querelles inépuisables sur la politisation de l'école » (1978 ; p.15). Ces préoccupations semblent toujours d'actualité et ont des conséquences importantes sur le déroulement des enquêtes auprès des enfants.

II.2. Accéder aux enfants : récit d'un terrain

Accéder aux enfants constitue bien souvent un parcours d'obstacles en raison du nombre d'autorisations à recueillir, suivant un ordre précis : rectorat (II.2.a.), direction des écoles puis enseignants (II.2.b.), et enfin parents (II.2.c). Nous allons nous arrêter rapidement sur chacune des étapes, qui révèlent à de nombreux égards la position symbolique des enfants dans notre société, et qui ont largement participé à définir le terrain d'enquête.

II.2.a. Le rectorat

La première étape, pour pouvoir entrer dans les écoles publiques, est d'obtenir l'accord du rectorat, la décision relevant, en tout cas dans le département où a eu lieu l'enquête, de l'inspecteur d'académie (Inspecteur d'Education Nationale Adjoint à la Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale). Il s'agit d'une étape délicate : aucune consigne précise du ministère n'étant (selon un des inspecteurs rencontrés) définie à ce sujet, la décision d'accepter ou de refuser l'enquête repose entièrement sur l'appréciation de l'inspecteur. Mon premier contact avec l'inspection d'académie a eu lieu lors de la préparation de mon mémoire de Master 2, au printemps 2013. L'inspecteur m'a reçue suite à ma demande d'accéder à deux écoles primaires de l'académie. M'interrogeant sur mon projet, il adoptait une position de « professeur » – il m'a dit avoir enseigné à Sciences Po – me donnant divers conseils et recommandations. Bien que m'ayant clairement signifié son mépris pour l'Université, jugée médiocre par rapport aux grandes écoles, il s'est dans un premier temps montré favorable à l'enquête et m'a demandé de lui envoyer la version définitive du questionnaire avant de valider mon projet. Peu après le lui avoir envoyé, j'ai reçu cet e-mail :

« Madame,
Il n'est pas possible d'accéder à votre demande.
Je vous invite à trouver d'autres lieux d'expérimentation, afin de mener à bien votre étude. En vous souhaitant des travaux fructueux ».

Un appel téléphonique à sa secrétaire m'a permis de savoir que l'inspecteur reprochait principalement à mon questionnaire l'*item* sur le vote des parents aux élections présidentielles de 2012, mais qu'il ne souhaitait plus autoriser mon enquête même si je modifiais ces questions. La situation a été résolue par l'intervention de Jean-Yves Dormagen, alors directeur de mon mémoire, qui a envoyé un courrier à l'inspecteur afin de l'assurer du sérieux de la démarche, invoquant les bonnes relations entre le rectorat et l'Université au secours de mon enquête. L'inspection d'académie m'a alors fait savoir que mon enquête était acceptée à condition que j'enlève la question sur le vote des parents. Ce revirement, tout aussi soudain que le premier, montre que la décision de l'inspection d'académie, aussi lourde de conséquence qu'elle soit pour l'enquête, ne tient qu'à un fil. Il m'a alors été possible de mener mon enquête, après avoir signé des conventions de stage dans les deux écoles concernées. L'année suivante, lors de ma première année de thèse, j'ai repris contact avec l'inspecteur pour lui communiquer mon mémoire et solliciter son accord pour la poursuite de mes recherches. Sa réponse a été une fois encore expéditive :

« Madame,
je vous félicite pour votre réussite dans le cadre de votre mémoire. Vous pouvez compter sur ma vigilance pour vous faciliter votre travail de recherche sous réserve d'une convention assortie de l'accord préalable des acteurs.
Cordialement »

Il m'a donc été possible d'entamer mon travail de terrain sans cette fois avoir à faire « valider » mon questionnaire au préalable, et d'y réintroduire les questions qui avaient posé problème l'année précédente. L'administration du rectorat signait les conventions de stage que je lui amenais sans se pencher davantage sur mon travail.

Cette situation a néanmoins pris fin lors de la deuxième année de ma thèse, en raison du départ de l'inspecteur d'académie. J'ai rapidement envoyé un courrier au nouvel inspecteur pour l'informer de mes recherches et lui demander l'autorisation de poursuivre mon travail de terrain. Cet e-mail n'a jamais reçu de réponse, malgré de nombreuses relances. Au téléphone, la secrétaire m'a informée que mon dossier avait été envoyé au « cabinet du recteur » et attendait d'être traité. Cette situation d'attente m'a alors empêchée de poursuivre mon travail de terrain dans de nouvelles écoles. J'ai pu continuer à enquêter dans quelques écoles où je m'étais déjà rendue l'année précédente et

qui ne me demandaient pas de conventions de stage, considérant que l'accord de l'ancien inspecteur valait pour toute la durée de ma thèse. C'est malheureusement dans l'une de ces écoles qu'a eu lieu le principal problème rencontré dans mon enquête de terrain.

Un couple de parents d'élève, qui avait refusé la participation de leur enfant à l'enquête, est parti *a posteriori* en croisade contre celle-ci, quelques semaines après son déroulement : considérant que la démarche était illégale, ils s'en sont pris à l'école qui l'avait autorisée, menaçant de porter plainte contre l'inspection d'académie. Les parents ont refusé de me rencontrer pour discuter de mon travail. Ils se sont lancés dans une opération de conviction des autres parents d'élèves, notamment avec des affiches (vite enlevées par la direction) stipulant qu'on demandait aux enfants « pour qui les parents votaient ». Les menaces des parents ont créé une panique importante dans l'école, surtout lorsque la directrice s'est rendue compte que le nouvel inspecteur n'était pas au courant de mon enquête. Suite à cet épisode, celui-ci a demandé à me rencontrer en présence de deux assistantes (juridique et pédagogique), de la directrice de l'école et de mon directeur de thèse. L'inspecteur s'est montré particulièrement inquiet : selon lui, l'autorisation que j'avais reçue de l'ancien inspecteur n'était pas suffisamment formelle pour être valable, d'autant plus que je n'avais jamais montré le questionnaire à personne. Une fois encore, la question sur le vote des parents est celle qui a généré le plus de discussions. L'inspecteur s'est dit « atterré » d'apprendre qu'un tel questionnaire avait circulé dans les écoles, et m'a assuré qu'il ne l'aurait jamais autorisé s'il en avait eu la connaissance. La directrice de l'école ainsi que les enseignants ont également affirmé ne jamais l'avoir lu (j'en avais pourtant donné une copie aux enseignants). L'inspecteur, ne pouvant me reprocher d'avoir obtenu l'autorisation évasive de son prédécesseur, m'a néanmoins signifié qu'il n'excluait pas de porter plainte contre moi si l'inspection d'académie était assignée en justice par les parents. L'objectif de la réunion était selon lui de trouver un compromis afin d'éviter qu'une telle situation advienne. J'ai alors dû lui remettre, en guise de bonne foi, tous les questionnaires papiers recueillis dans les écoles publiques afin qu'il les détruise (tous avaient été depuis longtemps saisis sur ordinateur). Je me suis d'autre part engagée à ne jamais citer, dans mes travaux, la ville où a eu lieu l'enquête. L'inspecteur s'est en effet montré assez inquiet pour sa propre carrière : lors d'une réunion ultérieure, il dira à son assistante, à propos de mon questionnaire « imaginez que le secrétaire général voie ça ... ». Fort de ces deux « garanties », l'inspecteur est intervenu dans une réunion spécialement organisée à ce sujet dans l'école, à laquelle il a jugé plus stratégique que je ne sois pas conviée mais dont j'ai eu un retour détaillé de la part d'une

enseignante. L'inspecteur a tenu une position intermédiaire : il a d'un côté expliqué ma démarche, lu le questionnaire à haute voix en le commentant pour désamorcer les craintes des parents, tout en admettant que je n'avais pas obtenu l'autorisation de l'inspection d'académie en bonne et due forme, qu'il y avait eu une faille au niveau de l'école et du rectorat, et assurant qu'il m'avait « sanctionnée » pour cela. Les deux parents à l'origine des menaces ne se sont pas montrés convaincus. Peut-être parce qu'ils n'ont pas réussi à agréger d'autres parents à leur démarche (leur enfant n'ayant pas rempli le questionnaire, il était difficile de faire valoir un quelconque préjudice auprès de la justice), mais peut-être aussi parce que la fin de l'année scolaire approchait et qu'ils ont ensuite déménagé, et probablement parce qu'ils n'ont jamais eu d'autres intentions que de faire un scandale, les parents n'ont jamais donné suite à leurs menaces.

Cet épisode a néanmoins eu d'importantes conséquences sur l'enquête. Au début de ma troisième année de thèse, en septembre 2015, l'inspecteur a accepté de me recevoir pour parler des « suites » de ma recherche. Bien que m'assurant de son intérêt pour mon travail et de sa volonté de m'aider à le poursuivre, l'inspecteur m'a expliqué qu'il m'était impossible de faire passer le questionnaire dans son état actuel. Nous avons alors étudié le document ensemble pour envisager des modifications. L'inspecteur a (littéralement) rayé du questionnaire toutes les questions sur l'orientation des parents, ainsi que les questions d'opinion qu'il jugeait « trop politiques », c'est-à-dire la grande majorité d'entre elles (notamment sur les personnalités politiques, sur les étrangers, l'homosexualité et la Palestine²⁴). Parmi les questions d'opinion, seules les questions sur l'environnement, l'égalité homme-femme et l'intérêt pour la politique ont été jugées acceptables. Il a également rayé la question sur la religion des enfants, celle sur leur participation à une manifestation et même celle sur le journal lu par leurs parents. Enfin, il a trouvé problématique qu'une des questions de connaissance porte sur le Front National et m'a demandé d'ajouter des questions sur « deux autres partis » ou de l'enlever. En bref, mon questionnaire a été revisité afin de correspondre à ce qui pouvait être abordé dans le cadre du programme d'éducation civique. Selon l'inspecteur, les autres questions ne pouvaient être abordées dans le cadre de l'école, car elles étaient trop « polémiques ». Il s'est par ailleurs montré très étonné que son prédécesseur ait validé un questionnaire semblable, qui n'a selon lui « rien à faire à l'école ». L'histoire ne dit pas s'il aurait été plus tolérant à l'égard de mon enquête si celle-ci lui avait été présentée avant l'incident avec les

²⁴ Pour plus de précision sur les questions, voir la reproduction du questionnaire dans les annexes.

parents. Il est probable qu'au-delà de cet épisode, l'enquête ait souffert du contexte globalement tendu dans l'éducation nationale suite aux attentats de Charlie Hebdo. En tous les cas, la version censurée du questionnaire le vidait trop de sa substance pour qu'il puisse m'être utile de continuer à l'administrer. J'ai donc été contrainte de mettre fin à l'enquête dans les écoles publiques et de finir mon terrain uniquement dans les écoles privées, qui ne dépendent pas du rectorat²⁵.

Ces déboires montrent qu'aujourd'hui encore, interroger les enfants sur l'univers politique peut inquiéter, déranger, voire choquer. Les menaces des parents d'élèves, bien qu'il s'agisse d'un phénomène isolé, montrent qu'interroger les enfants sur une sphère qui relève traditionnellement de l'éducation parentale peut scandaliser. Précisons ici que le père d'élève en question a pu être identifié : il s'agit d'un professeur d'Université en urbanisme, rattaché à un laboratoire de science politique. Sa croisade contre l'enquête ne relève donc certainement pas d'une incompréhension de la démarche scientifique. Si les raisons précises de son engagement demeurent difficiles à interpréter, et s'il est probable que l'intention ait davantage été de nuire à l'inspection d'académie et à l'école qu'à mon doctorat, cet épisode montre à quel point il faut être prudent lors d'enquêtes auprès de mineurs. Les enfants sont en effet des enquêtés spécifiques dans la mesure où la responsabilité légale vis-à-vis de l'enquête ne leur appartient pas. Cette étude de terrain aurait alors très bien pu ne jamais voir le jour, ou être interrompue bien plus tôt qu'elle ne l'a été, ce qui montre – *a posteriori* – qu'enquêter dans les écoles primaires reste une entreprise quelque peu hasardeuse.

II.2.b. Les écoles

J'ai fait le choix, pour mon travail de terrain, de n'enquêter qu'au sein de ma ville de résidence. Ce choix, en partie motivé par des raisons pratiques (relatives à la capacité de me rendre régulièrement dans les écoles, et à celle de rester dans le cadre de l'académie m'ayant donné son accord), correspond également à une restriction volontaire de l'étude. Il semble en effet difficile de mesurer le poids des différences géographiques sur le rapport des enfants à la politique à moins de mener une enquête d'ampleur bien plus large.

²⁵ Dans les écoles privées, la direction est seule responsable d'autoriser ou non les enquêtes.

La ville choisie est une petite « grande ville » (catégorie INSEE) peuplée d'environ 250 000 habitants, qui se caractérise par une ségrégation spatiale importante : elle comporte des quartiers très défavorisés, de nombreux quartiers « mixtes » et quelques quartiers favorisés (Dabet & Floch 2014). Cette ville comporte plus d'une soixantaine d'écoles primaires, publiques et privées confondues, très diversifiées quant à leur taille, leur fonctionnement et les caractéristiques socio-économiques des quartiers où elles se situent. L'objectif principal lors de la mise en place du terrain a alors été de sélectionner des écoles hétérogènes afin que la population d'enquête soit aussi diversifiée que possible. Au-delà de cet objectif, l'échantillon a été en grande partie déterminé par les réceptions différenciées de l'enquête par les directeurs d'établissement.

Le directeur, étant responsable de l'autorisation des enquêtes au sein de l'école, est le premier interlocuteur à convaincre. J'ai pris contact avec les directeurs par téléphone, technique la moins coûteuse mais probablement moins efficace qu'une visite directe dans les écoles. Leur réaction initiale a été très diversifiée : plusieurs ont d'emblée accepté l'enquête, après une rapide présentation et quelques questions. D'autres l'ont refusé tout aussi rapidement, évoquant soit un manque de temps pour les enquêtes en général, soit une réticence pour le sujet de l'enquête en particulier. Dans de nombreux cas, enfin, les directeurs me proposaient d'envoyer un mail pour résumer mon projet, promettant soit de traiter la demande, soit de transférer l'e-mail aux enseignants pour voir si certains seraient intéressés. Si ce dernier cas de figure s'est souvent soldé par un refus de l'enquête, il est également arrivé que la démarche aboutisse. Au total, vingt-et-une écoles ont été contactées pour le travail de terrain, soit un tiers des écoles de la ville. Les écoles ont été choisies en fonction de deux critères : leur environnement social (situation géographique et/ou statut public ou privé) et leur taille (qu'il y ait au moins une classe par niveau²⁶). L'enquête a finalement eu lieu au sein de huit d'entre elles. Onze écoles ont quant à elles donné des réponses négatives. Dans les cas restants, les directeurs n'ont pas donné de réponse définitive mais ont promis de me rappeler ou de transférer le message aux enseignants, sans que cela n'aboutisse. Au niveau global, il apparaît que les écoles situées dans les quartiers les plus défavorisés ont été plus enclines à accepter l'enquête. Il a été plus difficile d'accéder aux écoles très favorisées, notamment dans le secteur privé (une seule école privée favorisée a accepté mon intervention)²⁷.

²⁶ Afin qu'une cinquantaine d'enfants au moins puissent être interrogés par école.

²⁷ Cela s'explique probablement par la moindre sollicitation dont les écoles défavorisées font l'objet (les écoles de centre-ville font, paraît-il, l'objet de nombreuses demandes d'intervention de la part du milieu

Une fois l'accord de la direction de l'école obtenu, restait à convaincre les enseignants. Dans certains cas, la direction s'en est elle-même chargée. Le plus souvent, les enseignants étaient simplement informés par e-mail et se manifestaient éventuellement. Je profitais d'autre part de mes visites dans les écoles pour solliciter l'accord des enseignants que j'y rencontrais. Comme le montre le tableau ci-dessous, trente classes ont été interrogées au total, parmi huit écoles (dans deux d'entre elles cependant, seule une classe a été interrogée) que l'on peut considérer comme sociologiquement diversifiées. Trois écoles ont fait l'objet d'une enquête particulièrement approfondie, menée sur plusieurs années, combinant questionnaires et entretiens. Les écoles ont été rebaptisées pour satisfaire aux exigences d'anonymat de l'inspecteur d'académie. Pour faciliter la lecture, les noms utilisés ici donnent une grossière indication des spécificités sociales des écoles (Fav=favorisée, défav= défavorisée, périph=périphérie urbaine).

universitaire), et peut-être par une moindre capacité de ces écoles à accueillir des intervenants extérieurs. Enfin, la pression émanant des parents d'élèves est clairement moins importante dans les écoles défavorisées : ceux-ci ne remettent que rarement en cause l'autorité de l'école. Les enseignants y sont donc globalement moins inquiets vis-à-vis des éventuels problèmes que pourrait causer l'enquête. On peut également penser que les enseignants de ces écoles sont plus enclins à porter un projet pédagogique qui puisse s'éloigner des programmes *stricto sensu*, en raison des difficultés scolaires d'un nombre important de leurs élèves. En règle générale, il semble – bien que cela soit difficilement objectivable) – que les écoles et les enseignants porteurs d'une démarche alternative d'enseignement aient été plus intéressés par ma recherche que les défenseurs d'une éducation « traditionnelle ».

Tableau 1 : Description des écoles de l'enquête

Nom utilisé	Classes interrogées par questionnaire	Entretiens	Description
Associative	6	Oui	École associative bilingue (français – langue régionale), caractérisée par une pédagogie alternative et située dans un quartier plutôt défavorisé, assez proche du centre-ville.
Centre-Fav	5	Oui	École située dans un quartier favorisé du centre-ville.
Périph-Défav1	4	Oui	École située en périphérie urbaine, dans un quartier très défavorisé dont la population est majoritairement d'origine maghrébine.
Périph-Défav2	7	Non	École située en périphérie urbaine, dans un quartier très défavorisé dont la population est majoritairement d'origine maghrébine.
Privée-Fav	3	Non	École privée catholique située dans un quartier mixte proche du centre-ville.
Privée-Mixte	3	Non	École privée catholique située dans un quartier défavorisé de périphérie urbaine dont la population est en grande partie d'origine maghrébine. L'école comporte une grande mixité tant religieuse que sociale.
Banlieue-Fav	1	Non	École située dans une ville de banlieue proche très favorisée.
Centre-Mixte	1	Non	École située en centre-ville, dans un quartier présentant une forte mixité sociale.

La description des écoles est ici très imprécise car, mise à part les informations sociologiques recueillies auprès des enfants (que je détaille dans la section suivante), il n'existe pas à ma connaissance de données statistiques sur la composition sociologique des écoles²⁸. En effet, le découpage de la carte scolaire ne correspond pas au découpage de l'INSEE. De plus, les données de l'INSEE ne permettent pas d'isoler les caractéristiques sociologiques des parents d'enfants de notre catégorie d'âge de celles de tous les habitants du quartier. Enfin, les stratégies de contournement de la carte scolaire (majoritairement par l'inscription dans les écoles privées) rendent difficile d'inférer des caractéristiques du quartier une description sociologique des écoles. Pour ces mêmes raisons, les orientations politiques des parents des différentes écoles ne peuvent faire

²⁸ Suite aux plaintes déposées à partir de 2009 contre le logiciel de gestion « Base Élèves » de l'Éducation Nationale (portant en particulier sur le respect de la vie privée), les écoles ne recensent plus d'informations personnelles sur les familles telles que la nationalité ou la profession des parents.

l'objet d'estimations. Précisons simplement que les écoles sont situées dans une ville traditionnellement plutôt « de gauche »²⁹ – mise à part l'école Banlieue-Fav qui est située dans une commune « de droite »³⁰ – et que, comme ailleurs, les quartiers les plus défavorisés sont aussi ceux où la participation politique est la moins importante (Braconnier & Dormagen 2007). Par son statut, on peut par ailleurs faire l'hypothèse que l'école Associative attire une proportion importante de familles de gauche, qui sont en général plus sensibles aux pédagogies alternatives. On sait d'autre part que les familles scolarisant leurs enfants dans le privé sont plus souvent de droite (Tournier 1997), bien que cela soit moins valable pour les écoles situées dans des quartiers défavorisés à l'instar de l'école Privée-Mixte.

II.2.c. Les parents

La troisième étape avant d'interroger les enfants consiste à demander l'autorisation écrite des parents. Cette étape, rendue obligatoire par la CNIL et par le ministère de l'Éducation Nationale, apparaît comme une évidence pour la grande majorité des enseignants. Bien que discutable, tant sur le plan scientifique (car elle produit une sélection des enquêtés) que sur le plan éthique (car elle exclut certains enfants souhaitant participer), cette démarche est incontournable. La demande d'autorisation a été effectuée en demandant aux enseignants de distribuer un mot aux parents, procédure relativement habituelle à l'école. La formulation précise du mot a évolué au cours du terrain, mais ressemblait généralement à cet exemple :

²⁹ En 2012, 62% des habitants ont voté pour François Hollande au 2^{ème} tour des élections présidentielles. La mairie est par ailleurs à gauche depuis 1977.

³⁰ En 2012, 60% des habitants ont voté pour Nicolas Sarkozy au 2^{ème} tour des élections présidentielles. La mairie est à droite, au moins depuis les années 1980.

Exemple de mot d'autorisation à destination des parents

Madame, Monsieur,

Une étude de sociologie politique va être menée dans la classe de votre enfant par une doctorante de l'Université de Montpellier. Cette étude porte sur le rapport des enfants à la politique, dans l'objectif de mieux comprendre les débuts de la politisation. Les enfants seront invités à remplir un questionnaire comportant des questions de connaissance, des questions d'opinion et des questions sur leur vie quotidienne.

Cette étude, soutenue par l'Université de Montpellier et autorisée par l'inspection d'académie, garantit l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses. Pour tout renseignement complémentaire, n'hésitez pas à contacter Mlle Alice Simon à l'adresse alice.simon@umontpellier.fr.

J'autorise mon fils/ma fille _____ à participer à cette étude.
Signature :

Le mot se voulait donc suffisamment explicite pour que les parents soient informés du contenu du questionnaire, sans pour autant leur permettre d'anticiper les questions qui allaient précisément être posées, dans le double objectif de ne pas biaiser les résultats par une éventuelle « préparation » des enfants, et de ne pas encourager les refus en divulguant les questions les plus polémiques. Dans l'ensemble, le questionnaire n'a provoqué que peu de problèmes, au vu du nombre d'enfants interrogés. Mis à part l'épisode mentionné plus haut, je n'ai eu que deux interactions avec des parents d'élèves³¹. Dans le premier cas, j'ai échangé par e-mail avec un père d'élève de l'école Associative, qui m'a contactée pour me faire part de ses inquiétudes relatives à l'anonymat des enfants : il m'a ainsi demandé de nombreux détails techniques sur mes procédés d'anonymisation et m'en a suggéré de nouveaux. Sa crainte principale était que les propos de son enfant « se retrouvent sur Internet » et intègrent « le Big Data », et qu'il « traîne ce boulet toute sa vie ». Bien que ce père d'élève ait finalement accepté que son enfant participe à l'enquête, l'échange d'e-mail se termine sur une remarque particulièrement pessimiste :

« Comme toute connaissance, celle sur laquelle vous travaillez pourrait très bien être exploitée par des groupes d'intérêts (partis politiques, publicistes, lobbys divers de grandes entreprises ...). Ce type de groupe ne travaille pas pour le bien commun. Quant au citoyen de base, il n'a que peu de temps pour pouvoir profiter de vos travaux car il est pressé comme un citron pour des motifs économiques.

³¹ Bien entendu, il est probable que les enseignants aient parfois désamorcé certaines inquiétudes ou critiques des parents, sans que j'en ai été informée.

J'arrive à la conclusion que vos travaux ont plus de risque d'être nuisibles à la société. ».

Mon deuxième contact avec les parents d'élèves a concerné une mère d'élève de l'école Privée-Fav, qui avait l'intention de me contacter par e-mail mais que j'ai finalement rencontrée par hasard lors d'un de mes passages dans l'école. En tant que déléguée des parents d'élèves, elle m'a fait part des « inquiétudes » qu'a générées mon questionnaire auprès de plusieurs parents d'élèves (peu nombreux selon les enseignants), portant sur l'anonymat, sur les questions posées et leur usage. Elle reprochait à mon mot d'autorisation d'être trop imprécis et à certaines questions d'être inadaptées aux enfants (sur le mariage homosexuel principalement, comme je l'ai évoqué dans la section précédente). Une explication détaillée de la démarche d'enquête et du procédé d'anonymisation ont suffi à désamorcer les critiques de cette mère d'élève.

Dans l'ensemble, l'enquête n'a donc généré que très peu de réactions des parents (trois sur 538). Notons que dans une majorité de cas, les parents n'ont probablement jamais eu d'informations précises sur le contenu des questions. On peut en effet supposer que les enfants ne leur ont pas toujours donné de détails sur leur expérience d'enquête, et que les questions qui marquent les enfants ne sont pas nécessairement celles qui choquent les parents. Par ailleurs, les taux d'acceptation ont été plutôt élevés, quoique variables selon les écoles.

Tableau 2 : Réponse des parents au mot d'autorisation

École	oui		non		non-retour du mot		total
Associative	108	86%	7	6%	11	8%	126
Centre-Fav	74	81%	8	9%	9	10%	91
Periph-Défav1	45	68%	8	12%	13	20%	66
Périph-Défav2	86	92%	5	5%	3	3%	94
Privée-Fav	61	80%	11	15%	3	5%	75
Privée-Mixte	20	74%	7	26%	0	0%	27
Total	394	82%	46	10%	39	8%	479 ³²

³² Ce tableau ne comprend que les classes pour lesquelles j'ai pu savoir précisément le nombre de refus / de non-retours. Lors des premières passations, je n'ai en effet pas noté cette information, que certains enseignants ne m'ont par ailleurs pas donnée.

Les refus ont en général été peu nombreux, à raison de deux enfants par classe en moyenne. Ils sont néanmoins plus fréquents dans les écoles privées catholiques, en particulier dans l'école Privée-Mixte où l'enquête est intervenue à une période où le climat de l'école était, selon la directrice, « très tendu »³³. Mis à part les refus, un problème fréquent a été celui du non-retour des mots d'autorisation, phénomène très variable selon les écoles et les classes. Bien que le mot d'autorisation ait toujours été distribué au moins une dizaine de jours avant la passation du questionnaire, certains parents ne l'ont pas rendu dans les temps. En particulier, l'école Périph-Défav1 atteint un taux record de 20% de non-retours, inégalement réparti selon les classes. Plusieurs enseignants de cette école m'ont dit avoir de grandes difficultés à assurer un contact régulier avec les familles, désinvesties selon eux de l'univers scolaire. On peut par ailleurs supposer que la capacité des parents à lire le français et à comprendre la démarche de l'enquête conditionne leur acceptation. L'école Périph-Défav2, pourtant sociologiquement comparable, obtient cependant le taux de non-retour le plus bas de toutes les écoles (3%) en raison, selon les enseignants, d'un effort généralisé et de longue durée pour assurer un suivi régulier entre l'école et la famille. Le taux de réponse au mot d'autorisation semble ainsi dépendre avant tout des relations parents-enseignants et de l'investissement de ces derniers pour l'enquête : dans certaines classes, les enseignants ont insisté auprès des enfants jusqu'à obtenir toutes les réponses³⁴, tandis que dans d'autres, le mot était simplement distribué aux élèves.

82% des enfants scolarisés dans les classes où ont eu lieu l'enquête y ont donc participé. Ce taux, globalement élevé, pose néanmoins question : les 18% d'enfants non-interrogés ont-ils des propriétés sociales différentes des autres ? Il n'y a pas de corrélation directe entre le milieu social des écoles et le taux de refus/de non-retour. Les raisons de refuser l'enquête sont en effet diverses et ne semblent pas avoir été le fait d'une catégorie sociale particulière, sauf peut-être des familles scolarisant leurs enfants dans les écoles privées catholiques. Là encore, il ne semble pas que les familles ayant refusé soient

³³ Plusieurs événements ont provoqué des tensions dans cette école selon la directrice : plusieurs incidents ont été déplorés suite aux attentats du 13 novembre, de la part des élèves (tenant des « propos » jugés inquiétants) mais aussi d'une mère d'élève qui aurait « déboulé en furie » dans une classe de maternelle en criant que « les Français l'avaient bien cherché ». D'autre part, plusieurs parents d'élèves ont demandé la mise en place de menus végétariens à la cantine (à défaut de menus Hallal), et ont réclamé, suite au refus de la directrice, que leurs enfants puissent manger dans une pièce à part. Parallèlement, plusieurs parents « catholiques » (selon la directrice) se sont plaints de « l'islamisation » de l'école, regrettant par exemple que des mères d'élèves portant le voile soient autorisées à entrer dans l'établissement.

³⁴ En ce qui concerne la classe de l'école Privée-Mixte dont figurent ici les statistiques, l'enseignante m'a dit avoir menacé les enfants de ne pas pouvoir participer à la sortie scolaire s'ils ne faisaient pas signer le mot.

particulièrement différentes des autres, en tout cas selon les enseignants. Rien n'indique alors que les refus et non-retours aient mené à une exclusion ou à une sous-représentation significative de certains profils sociologiques, bien qu'on ne puisse pas exclure que le rapport à l'école ou le rapport aux enquêtes aient pu être des facteurs déterminants au niveau individuel.

Les étapes nécessaires afin de pouvoir enquêter auprès des enfants en font donc une démarche laborieuse : entre le premier contact avec les directeurs d'école et la passation des questionnaires se sont toujours passées plusieurs semaines, voire parfois plusieurs mois. Le nombre d'autorisations à recueillir et les inquiétudes que la démarche suscite montrent l'ampleur des protections et des précautions qui entourent, institutionnellement et socialement, l'enfance. Les refus aux différents niveaux (inspection d'académie à partir de la deuxième phase de terrain, directeurs, enseignants, parents) ont alors en grande partie déterminé la population d'enquête.

II.3. Caractéristiques du corpus

L'enquête de terrain avait pour ambition de porter sur un public suffisamment large pour mener une analyse quantitative et suffisamment diversifié pour pouvoir dresser un panorama assez global de la politisation des enfants de la tranche d'âge étudiées. L'enquête remplit dans l'ensemble ces objectifs, malgré les difficultés évoquées ci-dessus. Je décris ici plus précisément les caractéristiques de la population d'enquête (II.3.a.) ainsi que la temporalité du travail de terrain (II.3.b).

II.3.a. Population d'enquête

Le hasard des autorisations des directeurs d'école et des enseignants produit une surreprésentation de certains profils sociologiques parmi les 538 enfants interrogés : on notera en particulier qu'une partie importante des questionnaires (34%) provient de deux écoles défavorisées de périphérie urbaine, qui sont d'ailleurs assez similaires du point de vue de leur composition sociale. De plus, trois écoles sur les huit étudiées sont privées (dont une associative), ce qui produit également une surreprésentation du privé par

rapport au public³⁵. Notons d'autre part que l'enquête exclut de fait les enfants issus de milieux ruraux et vivant dans d'autres régions. Il s'agit donc ici de donner les caractéristiques globales de l'échantillon pour en estimer les spécificités, mais aussi de décrire les différences entre les écoles : certaines d'entre elles présentent en effet une forte homogénéité interne, qui font d'elles autant d'environnements sociaux distincts.

En premier lieu, notons que si la répartition des sexes est équilibrée dans l'échantillon (267 filles et 271 garçons), le hasard du terrain a provoqué une surreprésentation des élèves de CM2 par rapport aux classes de CM1 et dans une moindre mesure de CE2.

Tableau 3 : Nombre d'enfants ayant répondu au questionnaire par classe de niveau

Classe	N	%
CE2	182	34%
CM1	131	24%
CM2	225	42%
Total	538	100%

En ce qui concerne le milieu social, la principale information renseignée par le questionnaire est celle de la profession des parents. Cet *item* pose en réalité quelques difficultés : tout d'abord parce que nombre d'enfants ne connaissent pas la profession de leurs parents, ne souhaitent pas la renseigner, ou ne sont pas en mesure de la décrire de façon suffisamment précise pour qu'elle puisse être utilisée. Par exemple, lorsque les enfants disent que leur père « construit des maisons », il est impossible de savoir si celui-ci est maçon ou architecte. Certains savent par ailleurs qu'un de leurs parents « travaille dans un magasin » ou dans une entreprise qu'ils nomment, sans pouvoir expliquer quelle profession il y occupe. Afin de préciser les informations données par les enfants, j'ai systématiquement vérifié ces questions lorsque les enfants me rendaient le questionnaire, afin de leur demander d'éventuelles précisions à l'oral, ce qui s'est avéré très utile. De nombreux enfants, cependant, ne connaissent pas (ou pas précisément) la profession de leurs parents. Même lorsque les enfants citent des professions identifiables, il est souvent impossible de les coder en suivant la grille des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE, qui requiert bien souvent des précisions que les enfants ne sont pas en mesure de fournir. Par exemple, lorsqu'un enfant indique que son père « fait de l'informatique »,

³⁵ Au niveau national, 15% des enfants sont scolarisés dans le privé à l'école primaire, alors qu'ils représentent 40% des enquêtés ayant rempli un questionnaire.

il est impossible de savoir s'il doit être considéré comme cadre ou assimilé, s'il exerce une profession intermédiaire, voire s'il est chef d'entreprise. Synthétiser les informations concernant les deux parents constitue une difficulté supplémentaire. Pour l'analyse statistique, il était impératif de disposer d'un indicateur unique du milieu social, le nombre d'enquêtés renseignant la profession de leurs parents n'étant de toute façon pas suffisant pour explorer le poids respectif du milieu social du père et de la mère. Comment catégoriser le milieu social d'un enfant lorsqu'un parent est, par exemple, artiste, et l'autre ouvrier ?

Ces difficultés méthodologiques constituent un véritable casse-tête pour le codage des professions (Favre & Offerlé 2002). Après avoir essayé de nombreuses combinaisons, jamais entièrement satisfaisantes, j'ai opté pour une catégorisation des enfants en trois milieux sociaux : favorisé, moyen et populaire. J'ai pour cela procédé en deux étapes : j'ai d'abord classé chaque parent dans une catégorie, puis j'ai fait une synthèse de la situation des deux parents³⁶. Notons que j'ai surtout pris en compte le capital culturel et scolaire associé aux professions, non seulement parce qu'il m'était difficile de faire une estimation des revenus des parents à partir de leur seule profession, mais surtout parce que la littérature suggère qu'en ce qui concerne l'éducation des enfants, le capital économique joue un rôle secondaire par rapport au capital culturel (Bourdieu & Passeron 1964 ; Bernstein 1975). Les enseignants ont par exemple été classés dans la classe favorisée³⁷ ; tandis que les chefs d'entreprise en maçonnerie sont considérés comme appartenant à la classe populaire³⁸. En cas d'hétérogamie parentale, j'ai considéré que la profession la plus haute dans l'échelle sociale « l'emportait » : un enfant dont un parent est ouvrier (classe populaire) et l'autre infirmier (classe moyenne) est par exemple catégorisé dans la classe moyenne. Au total, un milieu social a pu être défini pour 472 enfants, soit 88% de la population totale.

Ce système de codage est à de nombreux points de vue arbitraire, et donc approximatif au niveau individuel. Il permet cependant de créer un indicateur qui peut être utilisé statistiquement afin de différencier les enfants, que j'appelle l'indicateur du

³⁶ Le lecteur pourra trouver le détail du codage dans les annexes.

³⁷ L'INSEE classe les enseignants du primaire dans les « professions intermédiaires », probablement en raison de leur place relativement basse dans la hiérarchie symbolique et salariale de la fonction publique. Les enseignants apparaissent cependant particulièrement dotés du point de vue du capital culturel qu'ils sont susceptibles de transmettre à leurs enfants, ce qui explique mon choix de les mettre dans la classe favorisée.

³⁸ Bien souvent, les enfants ne précisent pas si leurs parents sont employés, auto-entrepreneurs ou chefs d'entreprise, déclarant seulement qu'ils sont, par exemple « maçons ». Pour cette raison, le codage tient davantage compte de la branche que du statut.

milieu socioprofessionnel des parents (classe populaire = 1 ; classe moyenne = 2 ; classe supérieure = 3). Cette variable permet notamment de quantifier les différences sociologiques entre les écoles étudiées.

Tableau 4 : Milieu socioprofessionnel des parents par école

École	Classe supérieure	Classe moyenne	Classe populaire	Moyenne ↑	N
Banlieue-Fav	50%	38%	12%	2,38	26
Centre-Fav	43%	32%	25%	2,19	81
Associative	36%	44%	20%	2,16	106
Privée-Fav	28%	55%	17%	2,11	53
Centre-Mixte	30%	31%	39%	1,91	23
Privée-Mixte	17%	51%	32%	1,85	41
Périph-Défav2	4%	16%	80%	1,24	95
Périph-Défav1	2%	13%	85%	1,17	47
Total	25%	35%	40%	1,8	472

Ces résultats confirment donc que les écoles constituent des environnements sociaux contrastés. Ainsi les écoles Périph-Défav1 et Périph-Défav2 sont composées de familles quasi-principalement populaires, et la mixité sociale y est particulièrement faible. Inversement, l'école Banlieue-Fav et dans une moindre mesure les écoles Centre-Fav, Privée-Fav et Associative attirent des familles de classes moyennes et supérieures. Mise à part les deux écoles très défavorisées, toutes les écoles comportent une certaine mixité sociale, ce qui s'explique très largement par les caractéristiques sociodémographiques de la ville étudiée, décrites plus haut (II.2.b.).

Le milieu socio-économique des parents d'élèves varie donc fortement selon les écoles, dont certaines présentent une certaine homogénéité interne. La situation est assez similaire en ce qui concerne l'origine migratoire des enfants. Plusieurs questions ouvertes nous renseignent à ce sujet dans le questionnaire :

- dans quel pays es-tu né ?
- dans quel pays est née ta mère ?
- dans quel pays est né ton père ?
- quelles langues parles-tu à la maison ?

Les enfants semblent, le plus souvent, connaître ces informations : la même question posée lors des entretiens n'a suscité que très peu d'hésitations, les enfants étant généralement capables de décrire l'histoire migratoire de leur famille jusqu'aux grands-parents. On ne peut cependant exclure qu'un certain nombre d'erreurs se soient glissées dans les réponses. La nationalité des enfants (et des parents) n'a en revanche pas été demandée, parce que beaucoup d'enfants ne font pas la différence entre nationalité et origine et se trompent donc quant à leur nationalité. Les informations sur l'origine migratoire ont été codées de deux façons différentes : en premier lieu, pour les enfants qui déclarent qu'un des parents au moins est né à l'étranger, le pays d'origine a fait l'objet d'un regroupement en grandes régions³⁹.

Tableau 5 : Origine migratoire des enquêtés dont un parent au moins est né à l'étranger

Région	N
Maghreb	180
- Maroc	149
- Algérie	23
- Tunisie	1
- plusieurs	7
Europe (hors France)	34
- Europe de l'Ouest	27
- Europe de l'Est	7
Afrique sub-saharienne (divers)	25
Asie (divers)	8
Turquie	7
Amériques (divers)	5
Plusieurs	10
Total	267

Les histoires migratoires dont il est ici question concernent alors, très majoritairement, les pays du Maghreb, principalement le Maroc. Ceci s'explique à la fois par l'histoire migratoire de la ville étudiée et par le choix des écoles, deux d'entre elles (Périph-Défav1 et 2) sont situées dans des quartiers où l'immigration marocaine est majoritaire. Notons par ailleurs que les histoires migratoires maghrébines sont en général plus récentes : les deux parents sont souvent nés à l'étranger, et l'arabe ou le berbère sont souvent parlés à la

³⁹ L'objectif n'était pas ici de découper le monde en régions selon des critères géographiques, mais de regrouper les informations observées de la façon la plus optimale possible. Par exemple, la faiblesse du nombre d'enfants d'origine asiatique explique le regroupement des enfants en une seule catégorie « Asie », là où la forte immigration d'origine africaine rend utile la séparation entre « Maghreb » et « Afrique sub-saharienne ».

maison. La situation est différente en ce qui concerne, par exemple, les histoires migratoires en provenance d’Afrique sub-saharienne ou d’Asie : celles-ci ne concernent le plus souvent qu’un des parents, et seul le français est généralement parlé à la maison.

Au-delà de la zone géographique dont sont originaires les enfants, un indice a ainsi été créé pour résumer l’histoire migratoire, plus ou moins récente, de la famille. L’information est codée comme suit : pour chaque membre de la famille (enfant ou parent) né à l’étranger, l’indice augmente d’un point. De plus, l’indice augmente d’un point si une autre langue que le français est parlée à la maison, et de deux points si seule une langue étrangère est parlée à la maison. Un indice migratoire de 0 correspond alors à la situation où l’enfant et ses deux parents sont nés en France et où seul le français est parlé à la maison. Un indice migratoire de 5, à l’inverse, correspond à la situation où ni l’enfant ni ses parents ne sont nés en France et où seule une langue étrangère est parlée à la maison. Les indices de 2, 3 et 4 peuvent correspondre à différentes configurations qui produisent une échelle décrivant grossièrement l’histoire migratoire de la famille. Cet indice mesure donc grossièrement à quel degré les enfants sont « d’origine étrangère ». Afin de ne pas essentialiser « l’origine » des enfants, cet indice n’est utilisé dans la thèse que pour tester les hypothèses spécifiquement centrées sur l’origine migratoire. Cet indice nous permet également de décrire l’hétérogénéité des écoles de notre enquête :

Tableau 6 : Moyenne et écart-type de l’indice migratoire des enquêtés selon les écoles

École	Moyenne ↑	Ecart-type	N
Privée-Fav	0,38	0,75	50
Associative	0,39	0,76	103
Banlieue-Fav	0,44	0,77	25
Centre-Fav	1,14	1,39	79
Privée-Mixte	1,15	1,39	40
Centre-Mixte	1,17	1,43	24
Périph-Défav1	2,98	0,87	51
Périph-Défav2	3,03	0,94	119
Total	1,52	1,53	491⁴⁰

⁴⁰ Lorsque les réponses des enfants étaient incomplètes ou imprécises (surtout en cas de non-réponse), je ne leur ai pas attribué d’indice migratoire.

La répartition des enfants « d'origine étrangère » est donc très inégale selon les écoles. Ils sont par exemple largement majoritaires dans les écoles Périph-Défav1 et 2, où la mixité socioculturelle est très faible, l'immigration y étant principalement en provenance des pays du Maghreb. Dans ces écoles, respectivement 86 et 90% des enfants déclarent qu'un de leurs parents au moins est né dans un pays du Maghreb ou que l'arabe ou le berbère est parlé à la maison, et seuls 2 et 4% d'entre eux ont un indice migratoire de 0. Inversement, les écoles Associative, Privée-Fav et Catho-Fav accueillent principalement des familles d'origine française. Les écoles Centre-Mixte, Privée-mixte et Centre-Fav comportent quant à elle une importante mixité du point de vue de l'origine de leurs élèves. On remarque donc que l'indice migratoire établit un classement entre les écoles dont l'ordre est quasi identique à celui produit par la moyenne de l'indicateur du milieu socioprofessionnel parental (cf. tableau ci-dessus). Les écoles les plus défavorisées sont en effet celles qui accueillent une majorité d'élèves d'origine étrangère, alors que les écoles les plus favorisées sont fréquentées principalement par des enfants d'origine française. Les écoles mixtes sur le plan social sont également mixtes sur le plan de l'origine migratoire, à l'exception notable de l'école Associative qui est mixte socialement mais homogène du point de vue de l'origine migratoire des élèves – peut-être parce que cette école propose une formation intensive de langue régionale, moins susceptible d'intéresser des familles issues de l'immigration. Ces résultats nous mettent en garde quant à l'utilisation de cet indice migratoire : il existe en effet une corrélation forte⁴¹, au niveau individuel, entre l'histoire migratoire et le milieu social, qui s'explique par la nature économique de l'immigration dont il est ici majoritairement question. De ce point de vue, l'indice migratoire décrit à la fois une origine culturelle et une situation sociale, invitant à une certaine prudence dans l'analyse des résultats qu'il produit.

Par ailleurs, le milieu social des écoles peut être estimé à travers le niveau scolaire de leurs élèves. Cette information a été renseignée par les enseignants, à qui il était demandé, pour chaque élève ayant rempli le questionnaire, s'il était « très bon élève / bon élève / élève moyen / élève en difficulté / élève en très grande difficulté ». Bien que j'aie précisé aux enseignants que je souhaitais une évaluation des élèves « par rapport à ce qui [leur] semble être la "norme" nationale », il est évident que l'information recueillie est très subjective et que les critères varient d'un enseignant à l'autre. Au niveau individuel,

⁴¹ Corrélation de Spearman : -,525***

cette information indique néanmoins pour chaque enfant son niveau par rapport au niveau moyen de sa classe. Au niveau global, elle permet de pointer les différences entre les écoles. Pour cela, les appréciations des enseignants ont été codées pour être traitées statistiquement [Très bon élève = 1 ; Bon élève = 2 ; Élève moyen = 3 ; Élève en difficulté = 4 ; Élève en grande difficulté = 5].

Tableau 7 : Niveau scolaire des élèves selon les écoles

École	Moyenne de l'indicateur de niveau scolaire ↓	N
Banlieue-Fav	1,8	25
Centre-Fav	2,0	81
Associative	2,1	108
Privée-Fav	2,2	18
Privée-Mixte	2,3	48
Centre-Mixte	2,6	25
Périph-Défav1	2,8	58
Périph-Défav2	2,8	105
Total	2,4	468 ⁴²

Le classement établi par le niveau scolaire, malgré la subjectivité des enseignants, recoupe donc une fois encore la hiérarchie sociale entre les écoles. Notons d'autre part que l'école dans laquelle les enfants sont inscrits constitue en elle-même un indicateur sociologique : elles renseignent en effet le quartier de résidence des parents et/ou leurs stratégies de contournement de la carte scolaire⁴³. Choisir de scolariser ses enfants dans une école associative bilingue dont la pédagogie est alternative, par exemple, n'est pas sociologiquement « neutre ». On y note d'ailleurs une surreprésentation des professions artistiques ou du secteur social. Au-delà de ces indicateurs, il semble que cette école attire des parents critiques vis-à-vis de l'éducation traditionnelle, ce qui est souvent le signe d'un certain engagement politique. De même, choisir de scolariser ses enfants dans l'école Privée-Mixte indique que les parents ont à la fois les moyens et la volonté d'éviter à leurs enfants de fréquenter les écoles du quartier.

⁴² Le niveau des élèves de trois classes ne m'ont pas été donnés par les enseignants.

⁴³ On peut à ce sujet se référer aux travaux d'A. Van Zanten (2009).

Pour synthétiser, la population d'enquête est caractérisée par une forte hétérogénéité, malgré une homogénéité interne dans certaines écoles. Cette situation résulte en partie du choix de sélectionner des écoles contrastées afin de diversifier autant que possible la population d'enquête. Elle correspond également à la réalité sociologique de la ségrégation spatiale de la ville (Merle 2012). Le corpus permet donc d'accéder à des environnements sociaux diversifiés : certains très défavorisés, où la majorité des familles est d'origine étrangère et où de nombreux enfants sont en difficulté scolaire ; d'autres au contraire très favorisés, et d'autres enfin, mixtes.

II.3.b. Temporalité de l'enquête

Le travail de terrain s'est déroulé sur une période de plus de trois ans (année de Master 2 incluse), en plusieurs vagues. Cet étalement temporel est dû à la fois aux contraintes du milieu scolaire – mettre en place l'enquête prenait souvent plusieurs mois, notamment en raison des vacances scolaires – mais aussi à une volonté d'analyser les données recueillies entre deux « vagues » afin de pouvoir progressivement améliorer le protocole d'enquête. Le tableau ci-dessous recense les données recueillies lors des différentes vagues de l'enquête.

Tableau 8 : Nombre d'enfants interrogés par période, par école et par dispositif d'enquête

	Questionnaires mémoire (Master2)	Questionnaires thèse	Entretiens par binômes	Entretiens Charlie Hebdo : groupes de 4
Fev-Mars 2013 (mémoire)	Centre-Fav : 55 Périph-Défav1 : 61 Total : 116			
Printemps 2014 (1 ^{ère} vague)		Périph-Defav1 : 58 Centre-Mixte : 25 Banlieue-Fav : 26 Centre-Fav : 69 Associative : 49 Périph-Defav2 : 48 Total : 275	Périph-Défav1 : 10 Centre-Mixte : 16 Total : 26	
Janvier 2015				Périph-Défav1 : 12
Printemps 2015 (2 ^e vague)		Périph-Défav2 : 79 Centre-Fav : 15 Total : 94	Périph-Défav1 : 15 ⁴⁴	
Hiver-Printemps 2016 (3 ^e vague)		Associative : 59 Privé-Fav: 62 Privée-Mixte : 48 Total : 169	Associative : 16	
Total	116	538	57	12

Une première expérience de terrain a ainsi eu lieu lors de la préparation de mon mémoire de Master 2, à laquelle il sera fait référence de façon épisodique dans la thèse. 116 questionnaires ont été administrés, entre Février et Mars 2013, dans l'école Centre-Fav et l'école Périph-Défav 1. Ces questionnaires ne peuvent néanmoins être traités avec ceux effectués dans le cadre de la thèse, la majorité des questions ayant été modifiées. En ce qui concerne le travail de thèse, les questionnaires ont été administrés lors de trois périodes. La première vague, au printemps 2014, a permis de recueillir le plus gros des questionnaires (275) dans six écoles différentes, et d'effectuer treize entretiens par binôme (soit vingt-six enfants). La seconde, au printemps 2015, perturbée par les difficultés rencontrées avec l'inspection d'académie mentionnées ci-dessus, a eu lieu dans deux écoles déjà sondées l'année précédente et a permis de recueillir 94 questionnaires supplémentaires (dont certains ont été remplis par les mêmes enfants que l'année précédente, nous y reviendrons). Dix-sept enfants ont également pu être interrogés dans

⁴⁴ Tous les entretiens ont été effectués par binôme, à une exception près (un entretien a été effectué avec un enfant seul).

des entretiens par binôme (sauf un entretien individuel). La troisième période, enfin, s'est étalée sur l'hiver et le printemps 2016 et a eu lieu uniquement dans les écoles privées, auprès de 169 enfants pour les questionnaires et 16 pour les entretiens. Notons qu'une reprise improvisée du travail de terrain a également été effectuée en Janvier 2015, très peu de temps après les attentats de Charlie Hebdo. Seul un enseignant a alors accepté la mise en place précipitée d'entretiens à ce sujet, ne me laissant la possibilité d'interroger que douze enfants (par groupes de quatre) en raison du taux de refus très important de la part des parents.

Les « vagues » d'enquête ont duré chacune plusieurs mois. Cet étalement temporel – entre et au sein des vagues – soulève alors quelques questions concernant les données recueillies. Le questionnaire portant en effet sur des questions politiques – dont un certain nombre de questions « d'actualité », l'évolution du contexte politique est une donnée importante à prendre en compte. De fait, certaines questions, devenues caduques au gré de l'actualité, ont dû être reformulées ou changées. Sans en faire une liste exhaustive, nous pouvons citer quelques-uns de ces événements dont on retrouve des traces dans les matériaux recueillis :

- **Actualité électorale** : la première vague d'enquête a débuté autour de la période des élections municipales (en mars 2014) et s'est terminée peu après les élections européennes (mai 2014). La deuxième vague d'enquête a quant à elle débuté peu avant les élections départementales (mars 2015). La troisième vague, enfin, a débuté lors des élections régionales (décembre 2015), et s'est finie plusieurs mois après (en mai 2016). Les trois vagues ont donc été caractérisées par un scrutin d'ampleur médiatique limitée.

- **Personnel politique** : cette période est caractérisée par une relative stabilité du personnel politique – le président, le premier ministre, les maires, mais aussi les présidents américains et russes (dont il est fait référence dans le questionnaire) sont inchangés lors des trois vagues d'enquêtes. Deux remaniements ministériels importants auront néanmoins lieu (en août 2014 et février 2016), ainsi que la démission de Christiane Taubira suite au débat sur la déchéance de nationalité. Concernant l'évolution générale des rapports de force politique, cette période – en raison notamment de ses résultats aux différentes élections – voit l'affirmation du Front National comme parti d'opposition, et une relative stabilité des autres forces en présence : la position de l'UMP et du PS comme principaux partis de gouvernement, incarnant le clivage gauche/droite dans la sphère institutionnelle, apparaît encore comme une donnée incontournable du champ politique jusqu'à la fin de l'enquête.

- **Actualité politique** : lors des premières vagues d'enquête, les enfants ont été nombreux à évoquer la loi sur le mariage pour tous (promulguée en mai 2013) mais aussi la loi sur les nouveaux rythmes scolaires, mise en application lors de la rentrée 2014. D'autre part, les deux dernières vagues d'enquête ont été caractérisés par un contexte politique post-attentats (qu'il s'agisse de ceux de Charlie Hebdo, de Paris ou de Bruxelles), qui a clairement orienté à la fois le discours des enfants et les questions que je leur posais.

L'évolution du contexte politique constitue-t-elle un biais pour l'enquête ? On peut penser que les réponses au questionnaire sont susceptibles de varier en fonction de l'actualité récente, notamment en ce qui concerne le test de connaissance. De ce point de vue, l'étalement temporel intra-vague produit un effet probablement tout aussi important que l'étalement inter-vague : par exemple, on peut supposer que la capacité des enfants à reconnaître Manuel Valls sur une photographie dépend autant des chances de l'avoir vu à la télévision lors des semaines précédant le questionnaire que de la vague lors de laquelle a eu lieu l'enquête. Dans cette situation d'enquête où les effets spécifiques du contexte ne peuvent être précisément mesurés et contrôlés, la multiplication des contextes de passation permet dans une certaine mesure d'en neutraliser les effets. Pour le dire autrement, chaque classe ayant été interrogée un jour différent, on peut considérer qu'il y a autant de contextes de passation que de classes interrogées. De plus, il est important de noter que chaque vague d'enquête s'est déroulée dans des écoles sociologiquement hétérogènes, de sorte qu'il n'y a pas de corrélation entre une période donnée et une population d'enquête spécifique. Pour autant, l'étalement temporel du travail de terrain a parfois des conséquences sur les résultats et impose alors une certaine prudence interprétative.

La constitution du corpus présenté ici résulte alors d'un bricolage – qui découle de la mise en pratique parfois contrariée d'un objectif général de diversification de la population d'enquête. Globalement, cette expérience montre qu'il est possible d'interroger des enfants, même sur un sujet *a priori* tabou, mais que l'entreprise est soumise aux aléas des autorisations, produisant un degré d'incertitude assez élevé. Pour revenir à la question qui structure ce chapitre, peut-on considérer ces difficultés comme spécifiques aux enfants ? Les réticences vis-à-vis des enquêtes sociologiques, la lourdeur des démarches administratives à effectuer pour enquêter et la part de hasard dans le travail de terrain sont loin d'être réservées aux enquêtes sur les enfants (voir à ce sujet :

Agier 1997 ; Bensa & Fassin 2008). En revanche, la raison pour laquelle les enfants sont difficiles d'accès, c'est-à-dire la protection dont ils font l'objet de la part des adultes, leur est relativement spécifique.

III. Comment enquêter auprès des enfants ?

Au-delà des contraintes institutionnelles qui pèsent sur les enquêtes auprès de mineurs, ce type d'enquête pose de nombreuses questions méthodologiques, qui participent à notre interrogation sur les spécificités de l'enfance : du point de vue de la relation d'enquête, en quoi les enfants constituent-ils des enquêtés différents de leurs aînés ? Il semble que les enquêtes auprès d'enfants rencontrent deux enjeux méthodologiques principaux : le premier (III.1.) concerne les compétences cognitives des enfants et leur capacité à répondre à l'enquête. Sont-ils capables de comprendre les questions et d'y répondre de façon appropriée ? Peut-on avoir confiance en leurs déclarations, disent-ils la *vérité* ? Les enfants sont soupçonnés d'être des enquêtés moins fiables que les adultes. Dans quelle mesure cela se vérifie-t-il, et cela remet-il en cause la validité de l'enquête ? Le deuxième enjeu (III.2.) porte sur la domination symbolique du chercheur, qui est d'autant plus importante avec les enfants qu'elle se double d'une domination adulte-enfant. Comment dépasser le rapport de domination pour créer une relation d'enquête féconde ? Cette section explore ces différentes questions et présente le protocole d'enquête mis en place pour répondre aux enjeux méthodologiques spécifiques à l'enfance.

III.1. La compétence des enquêtés en question

Les représentations ordinaires sur l'enfance tendent à concevoir les enfants comme des êtres insouciants, difficilement capables de sérieux, portés sur la fabulation et le mensonge. Dès lors qu'on s'éloigne de ce qui fait partie des préoccupations légitimes de l'enfance (voir chapitre suivant) ou de ce qui a trait à leur vie quotidienne – le rapport au monde politique ne faisant partie d'aucune de ces deux catégories – interroger les enfants constitue une démarche méthodologiquement suspecte (III.1.a.). Si la question des capacités cognitives des enfants se pose à toute enquête qui les interroge, ces études sont-elles pour autant nécessairement bancales ? S'il est nécessaire, comme pour toute

enquête, d'adapter la méthode au public visé (III.1.b.), quelques indicateurs nous permettent d'attester de la fiabilité des données recueillies (III.1.c).

III.1.a. Les enfants sont-ils capables de répondre ?

Les enfants sont soupçonnés d'être des enquêtés peu fiables, dont la parole doit être analysée avec précaution. Ces conceptions diffuses de l'enfance se rencontrent très concrètement dans les ouvrages méthodologiques qui ont vocation à servir de « guides » pour interroger les enfants dans le cadre d'enquêtes judiciaires ou médicales. Plusieurs manuels présentent ainsi les mesures et précautions à prendre avec le public infantin dans le double objectif de protéger les enfants, notamment des effets psychologiques que peut avoir un interrogatoire sur des sujets souvent sensibles, mais également dans celui d'obtenir d'eux des informations aussi denses et fiables que possible (notamment Mauthner 1997 ; McConaughy 2005). D. Poole et M. Lamb (1998), auteurs d'une synthèse sur la question, précisent que les enfants « mentent » rarement délibérément. En revanche, ils sont particulièrement influençables, ce qui pose problème pour les enquêtes judiciaires.

Sur le plan neurologique, leurs capacités mnémoniques sont inférieures à celles des adultes, et ils se déconcentrent facilement. M. Bruck, S. Ceci et H. Hembrooke (2002) montrent ainsi que les jeunes enfants sont très susceptibles de faire de faux témoignages, notamment parce qu'ils ont tendance à se conformer à ce qu'ils supposent être les attentes de l'enquêteur : lorsque celui-ci pose une question fermée, les enfants ont alors tendance à approuver, même si celle-ci est absurde (ils peuvent avoir tendance à répondre « oui » lorsqu'on leur demande par exemple « si l'infirmière qu'ils ont vue avant l'entretien leur a léché le genou »). De plus, les enfants peuvent facilement croire qu'une (fausse) histoire leur est arrivée si elle leur est racontée, la frontière entre fiction et réalité n'étant que partiellement établie. Différentes recommandations sont alors données pour maximiser la fiabilité des entretiens : favoriser les questions ouvertes, ne pas sous-entendre de réponse dans la formulation de la question, répéter les questions à plusieurs reprises, etc.

Ces difficultés relatives à la fiabilité des enfants ont été pointées en science politique par deux articles qui ont participé à la remise en cause des premières études de socialisation politique : ceux de K. Kolson et J. Green (1970) et de P. Vaillancourt (1973). Les premiers contestent les résultats sur la « valorisation » du monde politique ou du président que les behavioristes ont présenté comme un élément clef de la socialisation

politique. Ils montrent que, par défaut, lorsqu'ils n'ont pas d'opinion préalable, les enfants ont tendance non seulement à répondre aux questions d'opinion mais aussi à donner des réponses positives.

« Quand on lui pose une question à propos de laquelle il n'a aucune information, la réaction spontanée d'un enfant est d'y répondre, malgré ses lacunes sur le plan cognitif. Quand un "signal" [dont l'objectif est d'influencer la réponse, *nda*] est inclus dans la question, et quand le répondant ne peut baser sa réponse sur rien d'autre, il se tourne vers le signal pour trouver quelque chose qui puisse guider son comportement. Une troisième source d'invalidité particulièrement saillante dans nos données est le biais d'acquiescement, qui se manifeste par la réticence des répondants à donner des évaluations négatives, même lorsqu'ils sont exposés à un "signal" fortement négatif* » (1970, p.536).

K. Olson et J. Green en concluent que la prétendue « valorisation » du monde politique chez les enfants est le simple effet d'un biais méthodologique. P. Vaillancourt (1973) mesure quant à elle la stabilité des réponses des enfants aux questionnaires. En interrogeant les enfants trois fois au cours d'une année, P. Vaillancourt constate que les réponses des enfants sont très instables, en particulier en ce qui concerne leurs « attitudes », mais aussi pour des questions factuelles comme celles sur leur religion ou sur la profession de leurs parents. L'auteure conclut alors qu'il est impossible de parler d'« attitudes » chez les enfants et suggère que les chercheurs utilisant des enquêtes par questionnaire doivent radicalement changer leurs méthodes (et en particulier favoriser les questions ouvertes) pour avoir une chance de produire des résultats fiables.

Il semble que le problème réside surtout dans la tendance des enfants à répondre à tout prix aux questions que leur posent les adultes, y compris celles qu'ils ne comprennent pas vraiment. L'étude de M. Hughes et R. Grieve (1980) montre ainsi que les enfants ont tendance à répondre à des questions absurdes (par exemple : « le rouge est-il plus lourd que le jaune ? » ou encore « deux mouches montent un mur. Laquelle arrive en premier, celle de droite ou de gauche ? ») et qu'ils mobilisent même des arguments pour justifier *a posteriori* leur réponse (par exemple : le rouge est plus lourd, car il contient « plus de couleur »). Cette étude a par la suite été approfondie par M. Blades, C. Spencer et A. Waterman (2001), qui montrent que la tendance à répondre à des questions absurdes dépend surtout du format de la question : les questions fermées telles que celles proposées par M. Hughes et R. Grieve incitent en effet les enfants à donner une réponse, alors qu'ils avouent plus souvent ne pas connaître la réponse lorsque la question est ouverte. De plus, les auteurs montrent que les enfants sont en tous les cas conscients que la question n'a pas de sens, mais qu'ils y répondent pour ne pas déroger aux règles tacites

de la conversation voulant qu'une question appelle une réponse, d'autant plus lorsqu'elle est posée par un adulte, étranger de surcroît. Ces études montrent en tout cas que les réponses données par les enfants doivent être interprétées avec prudence, en particulier lorsque les questions posées sortent de l'expérience habituelle des enfants.

Une enquête portant sur le champ politique spécialisé comme celle qui est présentée ici est donc particulièrement exposée à ces biais méthodologiques : les enfants n'étant *a priori* pas compétents dans ce domaine, il y a d'importantes possibilités qu'ils répondent aux questions selon une logique qui n'est pas celle de l'enquêteur. Interroger les enfants sur le monde politique constitue très clairement une imposition de problématique (Bourdieu 1973), sur un univers qui leur est de surcroît assez largement étranger. Si l'affirmation selon laquelle « les enfants préféreraient parler d'autre chose » (Plumat 2001, p.33) ne paraît pas s'appliquer à *tous* les enfants (certains paraissant au contraire très intéressés par les questions qui leur sont posées), il est certain que celles-ci ne rejoignent que très rarement leurs centres d'intérêts. Pour cette raison, R. Niemi (1995) conseille de ne pas interroger les adolescents avant qu'ils aient 14 ans, leur intérêt pour la politique et leur maturité n'étant pas suffisantes avant cet âge (les critères sur lesquels sont fondés cette borne d'âge ne sont pas clairement précisés par R. Niemi).

Pour autant, l'imposition de problématique signifie-t-elle l'invalidité des données recueillies ? Il semble au contraire – à condition d'être conscients que les questions posées sortent de l'ordinaire des enquêtés – que recueillir leurs réactions sur un univers qui leur est étranger puisse nous renseigner sur leurs représentations spontanées et en cela ouvrir d'intéressantes possibilités de recherche. De plus, toute enquête par questionnaire, *a fortiori* sur la politique, constitue une imposition de problématique, quel que soit l'âge des répondants. Les défis méthodologiques qui se posent lorsqu'on interroge les enfants sur la politique ne sont de ce point de vue pas très éloignés de ceux rencontrés auprès d'individus très peu intéressés par la politique. De la même manière, les biais d'acquiescement et la tendance à fournir une réponse hasardeuse sont des phénomènes qui ne sont pas spécifiques aux enfants⁴⁵. On peut cependant penser que le poids des conditions d'enquête et de la formulation des questions est plus important lorsque les enquêtés ne disposent pas des compétences ou des informations nécessaires pour répondre aux questions selon les attentes de l'enquêteur, et que cette situation a des chances d'être plus fréquente lorsque le public est infantin. S'il est donc indéniable

⁴⁵ Parmi les premières études sur le sujet, voir celles de L. Cronbach (1950).

qu'une enquête auprès d'enfants pose des défis méthodologiques, ceux-ci ne paraissent pas, par nature, si différents de ceux rencontrés avec les adultes. Ils peuvent par ailleurs considérablement différer selon des variables telles que l'âge, le niveau scolaire ou encore le milieu social des enfants (Merklé & Octobre 2015). Enfin, ces défis méthodologiques ne sont pas indépassables, à condition d'adapter le protocole d'enquête à son public et d'adopter une posture réflexive et prudente lors de l'analyse des résultats.

III.1.b. Adapter l'enquête à son public

Ma volonté de mener une enquête quantitative auprès d'un public assez large suggérait l'utilisation du questionnaire auto-administré, qui lui seul permettait de recueillir en un temps limité des réponses d'un grand nombre d'enfants. Utiliser cette méthode d'enquête implique cependant de s'adresser à un public capable d'y répondre. Le choix d'interroger les enfants à partir du CE2 s'explique principalement par cette contrainte : la majorité des enfants inscrits dans ce niveau scolaire ont un niveau de lecture et d'écriture suffisant pour répondre de façon autonome à un questionnaire. Bien entendu, de nombreux élèves de CE1 en auraient également été capables, en particulier s'ils avaient été interrogés en fin d'année scolaire (les enfants commençant habituellement à apprendre à lire en CP, leur progression est en effet sensible d'un trimestre à l'autre). Il a néanmoins semblé, en concertation avec des enseignants, que beaucoup d'élèves de CE1 rencontreraient des difficultés importantes pour lire et répondre au questionnaire et qu'il était donc plus pertinent de n'interroger que les enfants du troisième cycle (CE2 – CM1 – CM2). Il faut cependant noter que les niveaux de lecture des élèves sont très hétérogènes au sein des classes de niveau, et qu'un certain nombre d'enfants, principalement en CE2, ont eu de grandes difficultés à répondre au questionnaire, en raison de leur « retard » (vis-à-vis des normes scolaires) dans l'apprentissage de la lecture. Certains d'entre eux ont dû être aidés par leur enseignant ou moi-même lors de la passation du questionnaire pour lire les questions, éventuellement même pour écrire les réponses. En tout, 20 enfants ont ainsi été « aidés » à des degrés variables, dont 18 dans des classes de CE2⁴⁶. D'autre part, même parmi les enfants qui ont été capables de répondre de façon autonome au questionnaire, la question de leurs compétences scolaires a constitué un enjeu pour la validité de l'enquête : certaines

⁴⁶ Certains de ces questionnaires n'ont d'ailleurs pas été pris en compte dans l'analyse des résultats en raison d'un biais trop important dû à l'intervention d'un adulte.

questions ont suscité des incompréhensions de la part des enfants, et les réponses sont parfois illisibles ou incompréhensibles.

De ce point de vue, s'adapter au public d'enquête impliquait un effort important dans le choix des questions et leur formulation. Il était en effet nécessaire de poser des questions aussi courtes que possible, utilisant des formulations et un vocabulaire qui soit à la portée des enfants. L'enquête menée dans le cadre de mon mémoire de Master 2 avait confirmé que les enfants comprenaient dans l'ensemble très bien les modalités de réponse (cocher une case pour les questions fermées, écrire une réponse sur la ligne pour les questions ouvertes). Il semblait pour autant délicat de sortir du cadre de ces deux modalités de réponse : par exemple, l'utilisation de rubriques dans lesquelles seule une partie des enfants devait répondre (en commençant par exemple la question par « si tu as répondu oui à la question précédente » ou « si oui ») a suscité de nombreuses incompréhensions (voir *infra*). De plus, il semblait utile de présenter le questionnaire de façon aussi attrayante que possible : celui-ci comporte des encadrés qui délimitent différents « moments » du questionnaire⁴⁷, et chaque « série » de questions est relativement courte (huit questions maximum). Le test de connaissance est, de plus, à moitié composé de photographies (les enfants devaient écrire le nom des personnalités politiques qui y figuraient). Ces efforts pour rendre le questionnaire plus accessible ne sont probablement pas impératifs, d'autant plus que les enfants répondent généralement avec beaucoup de bonne volonté. Ils permettent cependant de rendre l'expérience d'enquête plus agréable pour les enfants, qui doivent fournir des efforts plus importants que les adultes ne serait-ce que pour lire les questions.

Dans l'ensemble, le questionnaire semble avoir été bien compris. Quelques questions ont néanmoins suscité des incompréhensions inattendues. En particulier, la question « as-tu une religion ? » – que je pensais être une question simple – s'est révélée problématique : de nombreux enfants ne connaissent pas le mot « religion », y compris d'ailleurs parmi les « croyants ». Une formulation de type « crois-tu en Dieu ? » est beaucoup plus claire. De façon plus anecdotique, une autre question a suscité des réponses désajustées, en raison de l'ambiguïté involontaire de sa formulation :

⁴⁷ Le questionnaire est reproduit dans les annexes.

Extrait du questionnaire

Tes parents lisent-ils un journal ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	Si oui, lequel ? _____
---	------------------------

S'il semble plutôt évident, du moins pour un adulte, que la question ouverte demande le titre du journal lu par les parents, certains enfants ont compris la question autrement, répondant, par exemple, « oui / mon père ». Cet exemple soulève un problème assez général dans la formulation des questions portant sur le milieu familial des enfants : la dénomination « tes parents » est très imprécise, en particulier pour tous les enfants dont les parents sont séparés. Pour autant, systématiquement doubler les questions (une pour le père, une pour la mère) alourdirait le questionnaire et n'a donc été fait que pour quelques-unes d'entre elles. Même lorsque les questions sont doublées, elles sont désajustées pour les enfants grandissant dans des familles recomposées où il conviendrait également de prendre en compte les beaux-parents. Ainsi la formulation « à la maison » pose problème à tous les enfants vivant en alternance dans deux foyers. Au-delà de ces quelques questions ayant pu prêter à confusion, certains mots de vocabulaire étaient inconnus d'une partie des enfants, par exemple « manifestation », « Palestine », « homosexuel », etc. Un des objectifs de la démarche étant précisément de mesurer le degré de politisation des enfants, ces incompréhensions n'ont pas été considérées comme un biais, mais comme un résultat.

Lors de la passation du questionnaire, les enfants étaient invités à me solliciter pour me poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas un *item* ou ne savaient pas comment y répondre. Leurs sollicitations ont, d'ordinaire, été nombreuses – en particulier parmi les plus jeunes. Parmi les questions les plus fréquemment posées se trouvaient les questions suivantes :

- « C'est quoi une religion ? »
- « Je ne sais pas comment expliquer le métier de ma mère »
- « Si j'habite une semaine chez mon père et une semaine chez ma mère, comment je réponds à cette question ? »
- « C'est quoi une manifestation ? »
- « Je ne me rappelle plus à quelle manifestation j'ai été »
- « Ça veut dire quoi la gauche et la droite ? »
- « C'est quoi la Palestine ? »

Selon la teneur des questions posées par les enfants, je les aidais parfois en leur indiquant comment répondre ou en précisant la question (principalement pour les *items* d'informations sociologiques). Sinon, une de mes réponses les plus fréquentes était

simplement « si tu ne sais pas, coche/écris "je ne sais pas" ». J'ai en tout cas essayé de systématiser mes réponses pour réduire l'impact de mes interventions sur les résultats. Celles-ci ont, semble-t-il, permis d'améliorer la qualité générale des réponses des enfants en limitant les incompréhensions. Surtout, les enfants sont habitués à pouvoir poser des questions à l'école. Leur imposer de garder le silence même en cas d'incompréhension aurait alors probablement été vécu comme inacceptable par les enfants comme les enseignants.

Les modalités de passation du questionnaire ont dans l'ensemble été similaires dans toutes les écoles (en classe entière, pendant les heures de classe, en la présence de l'enseignant) bien que les conditions aient pu varier : dans certains cas, l'enseignant se mettait en retrait, travaillant par exemple avec les enfants qui ne participaient pas à l'enquête. Dans d'autres cas, ils m'ont aidée à répondre aux questions des enfants, conscients le plus souvent de la nécessité de ne pas biaiser l'enquête en donnant trop d'informations (il m'est arrivé de leur donner des « consignes », qu'ils me les aient explicitement demandées ou non). S'il était demandé aux enfants ne de pas communiquer entre eux et si la consigne a dans l'ensemble été globalement respectée, on ne peut pas exclure qu'il y ait eu dans certains cas une collectivisation des réponses⁴⁸. Ces variations dans les conditions de passation du questionnaire ne paraissent pas pour autant plus importantes que lors d'enquêtes de grande ampleur où sont sollicités des enquêteurs externes dont on sait que les comportements individuels produisent une certaine variabilité dans les conditions d'enquête. Il semble simplement qu'il faille prendre en compte, dans l'analyse des résultats, l'existence d'une certaine imprécision des données recueillies au niveau individuel, dont on peut penser qu'elle n'a un impact que limité lorsqu'on les agrège.

III.1.c. Contrôler la fiabilité des données

Ces contraintes, liées d'une part aux compétences scolaires limitées des répondants et d'autre part au contexte de passation du questionnaire, peuvent donc nous interroger sur la validité des résultats obtenus. Différents moyens permettent cependant de

⁴⁸ Notons d'autre part qu'en ce qui concerne le test de connaissance situé à la fin du questionnaire, plusieurs versions différentes (où l'ordre des questions variait) ont été distribuées au sein de chaque classe afin de compliquer la « triche ». Il n'est pas certain que cette précaution ait réellement été nécessaire, les enfants semblant majoritairement se conformer à l'injonction de répondre de façon individuelle.

vérifier *a posteriori* la fiabilité des réponses. En premier lieu, j'ai introduit une question « placebo » dans le test de connaissance :

Extrait du questionnaire

Quelle est la capitale de la France ? <input type="checkbox"/> Tokyo <input type="checkbox"/> Paris <input type="checkbox"/> New York

Je supposais, après avoir concerté plusieurs enseignants, que les enfants devaient normalement connaître la réponse à cette question. Une non-réponse ou une mauvaise réponse pouvait alors être interprétée de différentes façons :

- 1) Certains enfants, en cas d'immigration récente, pouvaient ne pas connaître la réponse. Ces enfants-là, très peu nombreux (N=2), ne disposaient pas par ailleurs des compétences linguistiques suffisantes pour comprendre un grand nombre de questions. Ces questionnaires ont alors été considérés comme invalides.
- 2) D'autres enfants ont pu commettre une étourderie : ils ont pu oublier cette question ou cocher une mauvaise case par inadvertance. Certains m'ont par ailleurs reproché la présence de cette question, qu'ils considéraient comme dégradante parce qu'elle sous-estimait leurs capacités. Il est alors possible que certains d'entre eux aient volontairement coché une réponse fantaisiste, pour plaisanter ou signifier leur agacement. Si la majorité des autres questions a été remplie de façon manifestement cohérente, les questionnaires ont donc été validés (N=9).
- 3) D'autres enfant n'ont pas répondu sérieusement au test de connaissance, ou n'avaient pas les compétences scripturales nécessaires pour y répondre (en raison, par exemple, d'un handicap d'apprentissage tel que la dyslexie ou la dyspraxie). Certains ont visiblement « abandonné » en cours de route, ou passé cette partie du questionnaire. Ces tests de connaissance ont alors été considérés comme invalides (N=11).

La question « placebo » a ainsi permis d'invalider treize questionnaires et donc de réduire les biais liés aux variations individuelles dans les façons de répondre. Elle permet également de montrer que la très grande majorité des enfants a répondu sérieusement au questionnaire : 94% des enfants ont bien répondu à cette question, qui figurait parmi les derniers *items*.

Concernant, d'autre part, la question de la fiabilité des déclarations des enfants, la présence de « doublons » (des enfants ayant répondu deux fois au questionnaire) permet de tester à petite échelle la stabilité des réponses, et ainsi de tester l'affirmation de

Vaillancourt selon laquelle les réponses des enfants aux questionnaires ne sont pas fiables (voir III.1.a.). 23 enfants ont répondu deux fois au questionnaire, auxquels on peut ajouter ceux qui ont répondu au questionnaire lors de mon Master 2 et lors de la première vague du travail de thèse (N=50). En comparant une question simple répétée dans les mêmes termes dans les deux questionnaires – celle sur la profession des parents – on constate une grande stabilité dans les réponses données par les enfants. Seuls trois enfants déclarent des professions différentes pour un de leurs parents d’une année sur l’autre – mais on peut penser que la profession des parents a réellement changé, le changement déclaré étant sociologiquement probable (par exemple : mère au foyer la première année, serveuse la deuxième). Plus fréquemment, les enfants changent la formulation d’une année sur l’autre, le plus souvent en précisant (par exemple : construit des maisons / maçon ; organise le spectacle / directrice artistique d’un festival). Dans quelques cas, les enfants n’ont pas souhaité répondre à la question lors de la première passation, et donnent une réponse l’année suivante. Ces résultats montrent donc qu’aucun des 77 enfants ne « fabule » en ce qui concerne la profession de ses parents (à moins qu’il ne donne deux fois la même réponse inventée, ce qui semble très peu probable). Ces résultats contrastent donc avec ceux de Vaillancourt (1973) qui n’avait trouvé que 70% de stabilité dans les réponses à cette question. L’intitulé exact de ses questions n’étant pas précisé, il est difficile de savoir d’où vient cette différence. Vaillancourt avait par exemple mesuré un faible taux de stabilité dans les réponses aux questions sur la religion également, ce qui s’explique très probablement par le fait qu’un nombre important d’enfants ne maîtrise pas le sens du mot « religion ». En ce qui concerne mes données, parmi les 23 questionnaires pour lesquels cette question a été formulée de manière identique, on note une plus grande variation dans les réponses, sans qu’elles ne révèlent pour autant d’incohérence : les enfants répondent souvent, d’une année sur l’autre, « je n’ai pas envie de le dire » (case qui a souvent été utilisée pour signifier « je ne sais pas » / « je ne comprends pas ») puis « non ».

Ces différents résultats montrent donc que les soupçons concernant la fiabilité des enfants sont infondés, à condition qu’ils comprennent les questions qui leur sont posées. Les enfants répondent en effet sérieusement au questionnaire, mais sont parfois enclins à tenter une réponse y compris lorsqu’ils ne comprennent pas la question – ce qui peut d’un certain point de vue être considéré comme un excès de zèle. De ce point de vue, les difficultés méthodologiques induites par l’âge des enfants peuvent être résolues par

l'adaptation du protocole d'enquête. Il convient d'autre part de prendre en compte les risques de mauvaise interprétation des questions, comme d'ailleurs dans toute enquête.

III.2. La domination symbolique du chercheur

Le deuxième enjeu méthodologique rencontré lors de recherches auprès d'enfants tient non plus au contenu des questions mais à la relation enquêteur-enquêté. Interroger les enfants pose alors d'importants enjeux éthiques (III.2.a). La relation d'enquête est, en effet, particulièrement déséquilibrée, la domination de l'enquêteur se couplant à celle de l'adulte (III.2.b). De plus, établir une relation d'enquête féconde nécessite de construire le protocole d'enquête de manière à minimiser les effets induits par la domination symbolique du chercheur (III.2.c). Plusieurs indices permettent cependant d'affirmer que l'enquête a été plutôt bien reçue par les enfants (III.2.d.).

III.2.a. Questions d'éthique

D'une manière générale, les questions éthiques occupent bien plus les chercheurs anglo-saxons que les chercheurs français. Aux États-Unis et au Royaume-Uni, les recherches de sciences sociales sont conditionnées à l'accord de commissions éthiques qui s'assurent du respect de règles déontologiques strictes, alignées sur les règles encadrant la recherche médicale. Dans ce contexte, de nombreux auteurs anglo-saxons s'interrogent sur les règles éthiques à respecter lors de recherches auprès d'enfants. Un des points les plus fréquemment soulevés est celui du recueil du consentement « éclairé » (*informed consent*) des enquêtés, qui est un principe de base de l'éthique de la recherche anglo-saxonne : les enquêtés doivent explicitement donner leur accord après avoir été informés des objectifs et du déroulement de la recherche, et leur consentement ne doit pas être le résultat d'une quelconque pression. Plusieurs auteurs pointent alors les difficultés de l'application de cette règle dans le cas des enfants, en raison notamment de la compétence nécessaire pour donner un consentement « éclairé » : les enfants ne seraient bien souvent pas en mesure de comprendre les objectifs réels de l'enquête (David 2001 ; Hill 2005). De plus, se pose la question de la valeur du consentement obtenu : en raison du rapport de domination adulte-enfant, les enfants peuvent ne pas se sentir en mesure de refuser de participer à l'enquête. Ce problème se pose particulièrement lors d'enquêtes ayant lieu dans le cadre scolaire : les enfants peuvent craindre la réprobation de leurs

professeurs en cas de refus de participer. De plus, les enquêtes ont tendance à être assimilées à des travaux scolaires par les élèves, qui se sentent alors investis d'une « obligation tacite » d'y participer (Descombe & Aubrook 1992). Plus globalement, les enfants peuvent participer à l'enquête « pour faire plaisir » aux adultes et non par réelle implication pour la recherche (Hill 2005). Pour s'assurer d'obtenir un *informed consent*, il est alors recommandé de demander aux enfants de se porter volontaires par eux-mêmes pour intégrer la recherche, plutôt que de leur laisser la possibilité de s'en extraire (David 2001). De plus, le consentement doit être répété à chaque phase de la recherche, et le chercheur doit être attentif à d'éventuels indices montrant que l'enfant ne souhaite plus y participer (voir par exemple Throssell 2015, p.368).

En France, les chercheurs en sciences sociales manifestent généralement une certaine réticence vis-à-vis de la rigidité des règles éthiques anglo-saxonnes, qui limitent de fait les possibilités de recherche (Vassy & Richard 2008). Les chercheurs français suivent, de manière tacite, une règle déontologique à la fois plus simple et plus souple : celle de ne pas nuire à leurs enquêtés à travers leur recherche. Considérant que les sciences sociales ont un potentiel de nuisance assez faible, les limites éthiques des chercheurs français concernent surtout la garantie de l'anonymat des enquêtés. Les principales contraintes institutionnelles auxquelles les chercheurs en sciences sociales français sont soumis sont d'ailleurs celles de la CNIL, qui concernent principalement la protection des données personnelles. La question de l'*informed consent* est alors peu débattue : la possibilité que les enquêtés se sentent moralement obligés ou incités à participer à l'enquête n'est pas vue comme un problème dans la mesure où celle-ci ne leur nuit pas. Dans certains cas, l'observation participante peut même se faire sans que les enquêtés soient informés de l'existence de l'enquête. S'il est largement admis que les enquêtes peuvent engendrer une certaine violence symbolique, celle-ci n'engendre de questionnements éthiques que s'il existe un risque de choquer les enquêtés.

Mon étude s'inscrit clairement dans cette conception « flexible » de l'éthique de la recherche. Dans cette perspective, l'objectif est de minimiser le potentiel de nuisibilité de l'enquête. En premier lieu, il était donc important de garantir la confidentialité des réponses des enfants et de protéger les données recueillies, d'autant plus que l'enquête a eu lieu dans le cadre scolaire au sein duquel les opinions politiques n'ont pas leur place. Plus largement, il ne semble pas que les questions posées pendant l'enquête aient pu être particulièrement « traumatisantes » pour les enfants. Pour autant, il m'a paru important de m'assurer que la participation à l'enquête ne résulte pas d'une quelconque contrainte, et

de m'interroger de ce point de vue sur la notion de « consentement éclairé » telle qu'elle est définie par l'éthique de la recherche anglo-saxonne. Avant les différentes étapes de l'enquête, les enfants ont donc été informés du but de la recherche, dans des termes pensés pour leur être accessibles. À quelques variations près, mon discours de présentation de l'enquête était le suivant :

« Bonjour, je m'appelle Alice, je suis à l'Université, vous savez ce qu'est l'Université ? [...] Donc je travaille à l'Université, je fais de la recherche. Il y a des gens qui font de la recherche sur les volcans, d'autres qui font de la recherche sur les maladies, et moi je fais de la recherche dans ce qu'on appelle les sciences sociales. En sciences sociales on cherche à comprendre comment marche la société, on essaye de comprendre pourquoi les gens sont comme ils sont. Moi, j'essaie de savoir ce que les enfants savent et pensent de la politique. Mon travail, ça va être d'écrire ce qu'on appelle une thèse, c'est-à-dire un livre, sur les enfants et la politique. C'est pour ça que je suis ici aujourd'hui, pour vous demander votre aide pour mon livre. Je vais vous demander de répondre à un questionnaire [je montre le questionnaire] avec plein de questions sur vous, et sur ce que vous savez et pensez de la politique. Ce n'est pas un exercice, ça ne sera pas noté, c'est juste pour m'aider. Si vous n'avez pas envie d'y répondre, vous n'êtes pas obligés! S'il y a des questions qui vous dérangent, vous n'êtes pas obligés de répondre à toutes les questions, vous pouvez écrire « je ne veux pas répondre » et ce n'est pas grave. Si vous faites des fautes d'orthographe, ce n'est pas grave. Une autre chose importante à savoir : tout ce que vous marquez dans le questionnaire reste secret. Je ne le dirai pas à votre maître/maîtresse, pas à vos parents, pas aux autres élèves, et si j'écris des choses sur vous dans mon livre, je ne mettrai pas votre prénom ».

Je demandais ensuite aux enfants s'ils avaient des questions, généralement peu nombreuses. On peut donc considérer que les enfants ont été informés de l'objectif du questionnaire, bien qu'ils ne puissent probablement pas saisir précisément les enjeux de la démarche. De plus, il est clair que l'enquête ayant lieu en classe, celle-ci peut aisément être assimilée à un exercice scolaire. Les enfants ont donc pu se sentir tacitement obligés d'y répondre. De fait, seuls deux enfants ont refusé de répondre au questionnaire, l'un ayant d'ailleurs dû faire face à une forte insistance de la part de son enseignant. En revanche, de nombreux enfants ont précisé ne pas vouloir répondre à certaines questions. Dans l'ensemble, il semble que l'enquête ait été globalement très appréciée des enfants, comme nous le verrons plus loin. Pour autant, il est certain qu'elle n'a pas fait l'objet d'un « consentement éclairé » spontané comme le recommande l'éthique de la recherche anglo-saxonne. Dans la mesure où les enfants répondaient seuls et pouvaient choisir de répondre ou non aux questions posées, l'enquête n'avait cependant pas de raison de constituer une mauvaise expérience pour les enfants.

J'ai en revanche mis en place un dispositif plus attentif au volontariat des enfants dans le cadre de mes entretiens. Répondre à un entretien avec une chercheuse, par groupes de deux, sur des questions parfois personnelles, pouvait en effet constituer une expérience réellement désagréable. Il était donc important de ne pas imposer aux enfants de participer. Ainsi, au lieu de considérer que tous les enfants allaient participer, j'ai demandé dans chaque classe quels enfants étaient volontaires, après avoir expliqué rapidement le déroulement des entretiens. Parmi les enfants concernés, seul trois ne se sont pas portés volontaires, ce qui s'explique très probablement par le fait que la participation aux entretiens permettait aux enfants d'échapper quelques temps à leur salle de classe, et plus globalement de rompre avec la routine scolaire. Même spontané, le consentement peut donc résulter d'autres logiques que celles d'une réelle motivation à participer à l'enquête. J'ai donc veillé à ce que les enfants soient à l'aise au cours des entretiens, m'assurant qu'il ne s'agissait pas pour eux d'une contrainte. Notons d'autre part que les entretiens étaient enregistrés. Je présentais aux enfants le dictaphone au tout début de l'entretien en expliquant l'utilité de l'enregistrement : je leur disais que j'étais incapable de retenir tout ce que disaient tous les enfants avec qui je faisais des entretiens, et que j'enregistrais afin de pouvoir réécouter la conversation. Je précisais systématiquement aux enfants que les enregistrements resteraient « secrets » et qu'ils n'allaient pas passer à la radio ! Sinon un peu de curiosité, le dictaphone a rarement suscité de réactions de la part des enfants, qui semblaient généralement l'oublier.

En définitive, les situations les plus problématiques d'un point de vue déontologique étaient celles où les enfants dont les parents avaient refusé la participation à l'enquête manifestaient leur volonté d'y participer. Certains enfants ont ainsi été très déçus de ne pas pouvoir prendre part à l'enquête avec les autres, et c'est peut-être paradoxalement ceux pour qui l'enquête a pu constituer la plus grande nuisance.

III.2.b. Des enquêtés soumis à une double domination

Fonder l'enquête avec les enfants sur une relation d'égal à égal est très difficile. En sa qualité de chercheur, extérieur à l'univers scolaire, inconnu des enfants, adulte de surcroît, l'enquêteur appartient à un autre monde. Il est en situation d'autorité, en raison de sa position d'adulte, en milieu scolaire, venu poser des questions. Dépasser cette position n'est pas pour autant infaisable, comme l'a par exemple montré l'étude de W. Lignier (2008) : en participant quotidiennement à la vie de la classe qu'il observait et en

adoptant autant que possible un rôle d'élève et une attitude d'enfant, W. Lignier est parvenu à dépasser la relation « classique » enquêteur-enquêté en s'intégrant au quotidien des enfants. Selon lui, dépasser le rapport de domination entre adulte et enfant n'est pas chose aisée, en raison des représentations ordinaires des enfants sur le monde des adultes :

« Un obstacle [...] tient aux propriétés plus radicalement symboliques qui tendent, *a priori* en tout cas, à « faire » l'adulte : l'autorité et la responsabilité (ne serait-ce que légale), la compétence (liée à l'expérience, notamment scolaire), mais aussi des propriétés moins objectivables, par exemple l'«esprit de sérieux»... Ces propriétés prêtées à l'adulte par opposition à l'enfant ne désignent pas tant la réalité des comportements (il y a des adultes irresponsables) que les critères à l'aune desquels ceux-ci sont anticipés et appréciés » (2008, p.31).

Les auteurs des *Childhood Studies* insistent d'autre part sur la nécessité de mettre en place des méthodes centrées sur l'enfant (*child-centered methods*), qui responsabilisent/donnent du pouvoir (*empower*) aux enfants dans le déroulement de l'enquête. Les chercheurs recommandent alors de ne jamais user d'autorité sur les enfants, de les laisser autant que possible choisir les thèmes abordés, et plus généralement d'entrer dans leur « culture » et non de leur imposer les schèmes de réflexion des adultes (Hill, Laybourn & Borland 1996). De ce point de vue, ma démarche – qui est loin de donner le pouvoir aux enfants sur la relation d'enquête – serait sûrement jugée « adultocentriste » par ces auteurs.

Il est ainsi très clair que les enfants ont eu tendance à m'assimiler à une enseignante. Certains ont pu avoir tendance à me vouvoyer, à lever la main pour prendre la parole (même lors d'entretiens avec des binômes) et, bien souvent, à m'appeler « maîtresse ». Lorsque j'ai commencé l'enquête de terrain, cette assimilation m'a paru problématique car elle me semblait incompatible avec une relation d'enquête féconde. Il est néanmoins apparu que mes efforts pour ne pas apparaître comme un membre de l'univers scolaire étaient complètement vains, comme m'en a définitivement convaincu cet échange :

Extrait n°1

« - Kamel⁴⁹ : Eh, maîtresse ? [S'adressant à moi pour demander la parole]

⁴⁹ Tous les prénoms ont été anonymisés, selon la méthode suivante : les enfants sont désignés par un prénom de la même origine culturelle que leur véritable prénom. Par ailleurs, les prénoms ont été choisis pour refléter autant que possible l'origine sociale des enfants : pour ce faire, les données recueillies par Baptiste Coulmont sur les mentions obtenues au baccalauréat en fonction des prénoms sont particulièrement utiles (voir www.coulmont.com). Malgré cet outil, l'anonymisation des prénoms demeure un exercice délicat et hasardeux, nécessairement imparfait et qui soulève d'importants enjeux épistémologiques

- *J'suis pas maîtresse ! [Sur un ton faussement offensé]*
- Eh c'est pareil, vous nous enseignez, c'est pareil ! »
[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. Mère au foyer, père façadier]⁵⁰

L'assimilation avec le personnel scolaire ne signifie pas pour autant que les enfants n'établissent pas de différence entre la situation d'entretien et la situation de classe. Les expériences vécues par les enfants à l'école sont en effet hétérogènes : les relations enfants-adultes en particulier varient selon le statut de l'adulte et selon les « moments » scolaires (leçons, activités, récréations, cantine, sorties...) et ne se résument donc pas à une relation verticale enseignant – élève. P. Rayou montre d'ailleurs que l'appréciation qu'ont les enfants des acteurs du milieu scolaire dépend fortement de leur statut (1999, p.62). Les enfants semblent alors conscients que la relation d'enquête échappe aux rapports scolaires en vigueur dans les salles de classe, et nombreux sont ceux qui se sont permis des écarts vis-à-vis des règles qui y prévalent, par exemple en se levant au cours de l'entretien, en plaisantant, en disant des gros mots, en chahutant parfois. Pour autant, les entretiens étaient dans l'ensemble consonants avec l'univers scolaire : les enfants devaient rester assis, répondre à des consignes, le tout ayant été préalablement planifié par l'adulte qui en supervisait le déroulement. La relation d'enquête qui a été établie était alors clairement une relation adulte-enfants. Cette relation est-elle moins « vraie » qu'une relation enfant-enfant ? Ce travail part au contraire du postulat que les relations d'enquête sont des relations sociales parmi d'autres, qui ne sont par essence pas moins intéressantes que les relations sociales « ordinaires » (Mauger 1991 ; Merklé & Octobre 2015) et qui ne sont problématiques qu'en l'absence d'une prise de conscience des effets que peuvent engendrer l'interaction sur les résultats obtenus.

Ainsi, ma situation a souvent été ambiguë lorsque les enfants me posaient des questions au cours de l'entretien pour que je leur donne des informations sur le monde politique, me considérant *a priori* comme bien informée sur le sujet. Ma position initiale étant de paraître aussi peu « enseignante » que possible, fournir aux enfants des informations en cours d'entretien me paraissait être une enfreinte à la situation d'enquête. Ne pas leur répondre, en revanche, constituait une enfreinte à la politesse et à la relation de confiance. Je répondais alors généralement à leurs questions, mais à demi-mot ou en

concernant les prénotions du chercheur. Sur ce point, on peut se référer aux contributions d'E. Zolesio (2011) et de A. Béliard et J-S. Eideliman (2008).

⁵⁰ De rudimentaires informations sur les enquêtés sont insérées après chaque extrait d'entretien. Elles sont fondées sur les données recueillies lors des entretiens et dans les questionnaires, ainsi que sur les renseignements fournis par les enseignants. Pour plus de détails, et concernant les modalités de retranscription, se référer aux annexes.

les esquivant. J'ai compris plus tard que répondre aux questions des enfants n'était problématique que si j'avais l'ambition qu'ils me considèrent comme une égale, ce qui, je m'en suis rendue compte progressivement, était illusoire. Assumer la relation de domination a alors permis de résoudre les ambiguïtés de la situation d'enquête en adoptant le rôle que les enfants me prêtaient assez spontanément, celui d'une adulte-enseignante-extérieure leur permettant d'échapper quelques temps à la routine des salles de classe et avec qui il était possible de plaisanter. À partir de la deuxième vague d'entretiens, je m'autorisais donc à répondre aux questions que me posaient les enfants, sur le ton naturel de la conversation.

D'autre part, s'est régulièrement posée la question de l'autorité qu'il fallait que j'exerce ou non sur les enfants. Lorsque les enfants remplissaient le questionnaire, il m'a parfois été nécessaire de demander le silence ou de rappeler aux enfants qu'ils ne devaient pas communiquer entre eux. Il semblait alors que pour la fiabilité des données, il était nécessaire d'adopter une position « autoritaire », discutable sur le plan éthique et pour l'établissement d'une relation d'enquête de qualité. Notons que dans la majorité des cas, les enfants se pliaient spontanément aux consignes, par habitude de respecter les règles de l'univers scolaire. Dans certains cas également, les enseignants se chargeaient eux-mêmes du bon déroulement de l'enquête. En ce qui concerne les entretiens, la situation était assez différente : étant seule avec deux enfants, je n'avais pas besoin d'adopter une position « autoritaire » et les enfants étaient dans l'ensemble très coopératifs. Certains enfants, cependant, ont « testé » les limites de la liberté que leur offrait la situation d'entretien, en se levant à de nombreuses reprises, en chahutant, en jouant avec mon dictaphone, etc. Si mon objectif était de ne pas exercer d'autorité directe sur les enfants- ce que j'ai pu éviter dans la majorité des cas -, il m'a été nécessaire de le faire quelques fois, leur enjoignant par exemple de se rasseoir ou leur interdisant de déplacer le matériel de la pièce où nous nous trouvions. Si ces situations ont été rares, elles montrent néanmoins que les enquêtes en milieu scolaire confrontent le chercheur au problème du rapport de domination adulte-enfant, qui doit alors être prise en compte comme une donnée du rapport d'enquête.

III.2.c. Mettre à l'aise les enquêtés

Prendre conscience du rapport de domination enquêteur-enquêté permet d'adapter le protocole d'enquête pour en limiter – ou du moins en contrôler – les effets. Quelques entretiens menés dans le cadre de mon mémoire de Master 2 m'avaient convaincue de la

nécessité de mettre en place un protocole d'enquête innovant. Lors de ces entretiens, j'interrogeais les enfants individuellement, en leur posant des questions sur le mode de l'entretien semi-directif « classique », débutant par des questions sur leur famille et leurs habitudes et abordant ensuite progressivement des questions politiques. Ces entretiens étaient loin d'être concluants : les enfants étaient très intimidés, répondaient par des phrases très courtes à mes questions, ne faisaient aucune digression et paraissaient globalement avoir hâte que l'entretien finisse. La timidité, en règle générale, est un problème qui se pose fréquemment lors d'enquêtes auprès d'enfants. Elle varie bien entendu selon les traits de personnalité individuels, eux-mêmes corrélés au genre et au milieu social des enfants. Quoi qu'il en soit, elle découle du statut adulte de l'enquêteur. « Faire parler » les enfants à propos de politique à travers des entretiens semi-directifs, c'est-à-dire en leur posant des questions assez peu précises afin qu'ils se « lancent » dans leurs propres réflexions tout en relançant par moment, s'avère donc très difficile. Les résultats obtenus n'apportaient alors pas grand-chose par rapport aux informations contenues dans le questionnaire et l'expérience paraissait plutôt désagréable pour les enfants.

Les enfants constituent de ce point de vue des enquêtés assez différents des adultes : ils ne se prêtent que difficilement à une libre discussion et ne paraissent pas être de « bons clients » pour l'entretien semi-directif classique. Tous les chercheurs interrogeant les enfants à travers des entretiens notent ainsi la nécessité d'adapter les techniques d'enquête : bien souvent, ils favorisent les entretiens au domicile des enfants, de préférence dans leur chambre (par exemple Throssell 2015 ; Vanhee 2010). Plusieurs chercheurs insistent également sur l'utilité de revoir les enfants plusieurs fois (Throssell 2015 ; Green & Hill 2005). D'autre part, des techniques assez diversifiées sont utilisées dans l'objectif de contourner la discussion « frontale » : les enquêteurs demandent par exemple aux enfants de dessiner, ou de réagir à une anecdote, une vidéo ou une image (par exemple Throssell 2015 ; Hill, Laybourn & Borland 1996 ; Barter & Renold 2000). Certains mettent en place des *brainstormings*, des jeux de rôle (Veale 2005), demandent aux enfants de raconter des histoires (Engel 2005), de réagir à un scénario (Rayou 1999) ou de « classer » des cartes (Zarca 1999 ; Lignier & Pagis 2012). D'autres encore ont adapté la technique du *focus group* aux enfants (Hennessy & Heary 2005). T. Hecht (1998), lors d'une enquête sur les enfants des rues au Brésil, a incité les enfants à s'interviewer entre eux, analysant alors à la fois les questions posées et les réponses obtenues. Cette inventivité méthodologique paraît nécessaire lorsque l'on interroge de

jeunes enfants, non pas que ceux-ci soient par nature « inaptés » à avoir une conversation sérieuse, mais plutôt parce que leurs habitudes discursives sont différentes de celles requises pour un entretien directif. Lorsqu'ils discutent entre eux, les enfants changent de sujet plus rapidement et multiplient les interludes ludiques (Garitte 2000). Le langage adulte-enfant, quant à lui (ou ACL dans le jargon sociolinguistique pour *adult-to-child language*), tend à utiliser la question non pas dans un objectif conversationnel mais dans un but pédagogique ou purement informatif (Poole & Lamb 1998). Lorsqu'un adulte leur pose une question, les enfants s'attendent alors à ce qu'il connaisse la réponse (Graue & Walsh 1998), et à ce qu'il fournisse un *feedback* (une validation ou une correction – Westcott & Littleton 2005). Ces schèmes discursifs sont perceptibles dans la façon dont les enfants répondent aux questions lors des entretiens : plus interrogés que sondés, ils cherchent souvent une validation de la véracité de leurs propos et peinent à placer leur discours sur le registre de l'opinion personnelle. En renversant la perspective, il apparaît que l'entretien semi-directif est largement calqué sur le mode conversationnel habituel des adultes des classes dominantes, ce qui explique pourquoi il peut perturber les enfants, *a fortiori* quand ils proviennent de milieu populaire (ce point sera développé davantage dans le chapitre suivant).

Une des solutions pour mettre à l'aise les enquêtés, notamment utilisée par W. Lignier et J. Pagis (2014 ; 2017b) est d'interroger les enfants par binômes. Ce choix, que j'ai appliqué à la majorité de mes entretiens, résulte de la préoccupation de limiter la domination de l'enquêteur sur l'interaction en établissant une situation plus équilibrée. Par groupes de deux, les enfants sont en effet moins intimidés et vivent de façon plus agréable la situation d'enquête. De plus, cela permet au chercheur d'être plus en retrait et d'observer des interactions entre enfants. Notons que les groupes d'entretien ont, dans la mesure du possible, été constitués selon l'affinité des enfants⁵¹. Cela permettait de maximiser les chances que l'entretien constitue une expérience agréable dans laquelle les enfants se sentent à l'aise. Les conséquences de ce choix sur l'interaction sont, bien entendu, très importantes : les réponses des enfants sont en partie déterminées par celles de leur binôme. Les enfants tendent, majoritairement, à produire des discours consonants, et se rangent parfois par défaut à l'avis de leur camarade d'entretien. Les désaccords, cependant, peuvent survenir, nous le verrons. En tous les cas, les entretiens par binômes

⁵¹Lorsque c'était possible, les enfants ont eux-mêmes indiqué avec qui ils souhaitaient être interrogés. Dans d'autres cas, les enseignants ont constitué les groupes en ayant pour consigne de prendre en compte les affinités des enfants.

engendrent une dynamique d'interaction très différente des entretiens individuels, dont nous pouvons tirer profit sur le plan scientifique (Braconnier 2012). Concernant les entretiens menés juste après les attentats de Charlie Hebdo, j'ai testé une méthode différente, en interrogeant les enfants par groupes de quatre. L'objectif était de favoriser les interactions entre enfants et d'être davantage en retrait. Je souhaitais en effet susciter une discussion et non poser des questions précises. Si cette méthode a globalement satisfait son objectif, elle s'est avérée problématique sur d'autres aspects : elle m'a empêché d'approfondir des éléments qui auraient mérités de l'être, car il m'était souvent impossible de relancer les enfants, dont le flot de parole était discontinu. De plus, les enfants se coupaient souvent la parole entre eux, produisant des entretiens très décousus et dont la retranscription a été particulièrement ardue. Il semble alors que le binôme soit une unité satisfaisante puisqu'il permet de créer des interactions entre enfants tout en laissant la possibilité à l'enquêteur d'intervenir pour influencer le déroulement de l'entretien s'il le souhaite.

Interroger les enfants par binômes ne suffit pas pour autant à produire une interaction fluide comme celle que l'on attend des entretiens semi-directifs. D'une manière générale, il semble que les questions posées frontalement aux enfants, en particulier lorsqu'elles traitent de thèmes comme la politique, aient tendance à les déstabiliser. Pour cette raison, j'ai mis en place un protocole original : j'ai créé un « jeu » sous forme de cartes plastifiées de différentes couleurs sur lesquelles étaient imprimées des questions, que les enfants choisissaient au hasard après avoir lancé le dé qui leur indiquait la couleur parmi laquelle piocher [voir illustration ci-dessous]. Ils devaient alors lire la question, y répondre, puis la poser à leur camarade d'entretien : je n'intervenais que pour demander des précisions ou répéter les consignes. Il s'agit alors d'entretiens directifs où les questions sont auto-administrées. Poser les questions en passant par un « jeu » constituait alors un subterfuge pour pouvoir poser des questions très précises sans donner l'impression aux enfants de subir un interrogatoire.

Illustration : photographie de quelques cartes du « jeu »



Le jeu comportait quatre types de cartes⁵² :

- carte-question : l'enfant doit lire la question et y répondre ;
- carte-concept : un thème (par exemple « le racisme », « les impôts ») est indiqué sur la carte : l'enfant doit expliquer ce qu'il signifie et dire ce qu'il en pense ;
- carte-scénario : la carte comporte un petit scénario, et l'enfant doit « finir l'histoire » ;
- carte-image : sur la carte figure la photographie d'une personnalité politique ou une image représentant un métier (par exemple un policier) : l'enfant doit alors préciser le nom et le rôle de la personnalité ou du métier, avant de dire ce qu'il en pense.

Ce système fonctionnait globalement bien : les enfants se sont tous pris au jeu avec enthousiasme, ayant hâte de découvrir les questions et s'amusant du hasard des dés. Un défaut m'a cependant incitée à transformer le « jeu » lors de la deuxième vague de l'enquête : les enfants piochant les questions totalement au hasard, il pouvait arriver que l'entretien démarre avec des questions très techniques auxquelles ils ne connaissaient pas nécessairement la réponse, les laissant dans l'embarras. En somme, cette méthode ne permettait pas de suivre la progression logique habituelle des entretiens où les premières

⁵² L'ensemble des cartes est précisé dans les annexes.

questions ont pour vocation de mettre à l'aise les enquêtés. C'est la raison pour laquelle, lors de la deuxième vague d'entretiens, j'ai mis en place un système différent : les enfants devaient commencer par répondre à toutes les questions « vertes » (sur leurs familles et leurs habitudes), avant de passer aux bleues (des questions sur la politisation familiale et leur rapport à la politique), puis aux orange (cartes-concepts et scénarios) pour finir avec les cartes-images. Le système était donc moins ludique puisque les enfants ne devaient plus tirer les questions au dé, mais le simple fait de découvrir les questions progressivement s'est avéré suffisant pour susciter leur enthousiasme.

Quelle que soit la méthode utilisée, le « jeu » avait pour résultat de séquencer l'entretien en différentes questions, abordées par bribes. Les entretiens qui en résultent sont alors plutôt décousus, ne suivant pas de logique discursive comme c'est généralement le cas lors d'un entretien semi-directif. Cette méthode a néanmoins donné des résultats satisfaisants pour plusieurs raisons : le côté ludique a plu aux enfants malgré l'aspect assez rudimentaire du « jeu » proposé. Un des signes de leur engouement était par exemple l'importance qu'ils portaient à ce que l'alternance soit respectée dans le binôme concernant la découverte de nouvelles questions. Il semble d'autre part que l'auto-administration des questions les rende moins intimidantes, d'autant plus que les enfants maîtrisent le rythme de l'entretien et peuvent choisir à quel moment ils souhaitent passer à la question suivante. Dans certains cas, ils répondaient très hâtivement aux questions afin de pouvoir passer au plus vite à celle d'après, leur engouement pour le jeu s'expliquant avant tout par leur curiosité de découvrir les questions : faire des relances s'est alors parfois avéré difficile. Cette perte de pouvoir de l'enquêteur sur le déroulement de l'entretien paraît néanmoins largement compensée par le dynamisme général de l'entretien, rythmé par le passage d'une question à l'autre. Plus fondamentalement, il semble que les modes de conversation engendrés par ces entretiens soient adaptés aux schèmes conversationnels enfantins. En effet, même avec cette méthode d'enquête, les enfants changent de sujet très rapidement, et leur discussion avance d'avantage par tâtonnements qu'à travers une progression structurée (Garitte 2000). Cette méthode présente également l'avantage de permettre une comparaison assez rigoureuse entre les différents entretiens en produisant une homogénéisation de leur déroulement et une conformité de la formulation des questions.

III.2.d. Réception de l'enquête

L'enquête a, dans l'ensemble, eu beaucoup de succès auprès des enfants. Les refus de participer, les abandons en cours d'enquête, et les signes d'une mauvaise volonté flagrante ont été, comme nous l'avons vu, très peu fréquents. D'autre part, à la fin du questionnaire se trouvait une série de questions dont l'objectif était d'évaluer le ressenti des enfants vis-à-vis du questionnaire :

Extrait du questionnaire

As-tu trouvé ce questionnaire :
<input type="checkbox"/> très intéressant <input type="checkbox"/> assez intéressant <input type="checkbox"/> pas très intéressant <input type="checkbox"/> pas du tout intéressant
Qu'as-tu envie de dire de plus ?
.....

89% des enfants répondent avoir trouvé le questionnaire « très » (43%) ou « assez » (47%) intéressant, ce qui confirme globalement l'attrait que peut avoir ce type d'activités pour eux. En ce qui concerne la question ouverte, 77% des enfants n'y répondent pas, ou répondent « rien » ou « je ne sais pas ». Les réponses obtenues confirment globalement l'intérêt des enfants pour la démarche :

- 54 % des enfants qui y répondent profitent de la question ouverte pour exprimer leur satisfaction (N=68) : « j'ai bien aimé⁵³ » ; « c'était super » ; « c'est très intéressant pour notre âge merci beaucoup » « merci !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! » ; « c'est bien de demander des choses sur la politique et après écrire un livre et merci ! » ; « j'adore la politique » ; « assez amusant et intéressant » ; « j'aime bien parler parfois de la politique ça m'intéresse » ; « j'ai aimé le faire avec plaisir » ; « questionnaire bien construit » ; etc.
- 22% des enfants (N=28) font d'autre part un commentaire « politique » : une partie importante d'entre eux (N=11) exprime sa détestation pour Marine le Pen (« Marine le Pen est raciste » ; « sale raciste Marine le Pen » ; « Marine le Pen elle est pas bien dans sa

⁵³ L'orthographe des réponses aux questions ouvertes a été corrigée pour faciliter la lecture. Les fautes d'orthographe et de grammaire sont en effet très fréquentes. Largement dues à l'avancement scolaire des enfants, elles ne peuvent être considérées comme des indicateurs sociologiques comme cela pourrait être le cas avec des enquêtés adultes. Pour autant, j'ai pris soin de ne jamais transformer le propos des enfants : ainsi les fautes de syntaxe, les absences ou erreurs de ponctuation et toutes les autres approximations verbales sont retransmises telles quelles.

tête »). Les autres commentaires « politiques » consistent en des affirmations générales sur le monde politique : « la droite c'est nul » ; « il y a trop de disputes politiques » ; « IL FAUT PROTÉGER LA FRANCE ! » ; « grâce à des hommes politique on a et on va changer les choses » ; « les hommes politiques ils n'en ont que pour l'argent ils se croient seuls au monde c'est honteux » ; « Sarkozy est un CON » ; « la politique n'est plus ce qu'elle était avant » etc. Ces commentaires – bien qu'ils n'évaluent pas directement le questionnaire – montrent que ces enfants ont globalement été réceptifs à son contenu, souhaitant prolonger le questionnaire par une remarque personnelle.

- 10% des enfants ayant répondu à la question (N=11), en revanche, évaluent négativement le questionnaire : parfois pour dénoncer le caractère trop « personnel » des questions posées (« trop concerné à ma vie personnelle » ; « certaines questions touchaient sur notre vie privée »), sinon pour signifier leur réticence vis-à-vis de la politique en général (« la politique c'est pas rigolo » ; « la politique c'est super énervant » ; « c'est que sur la politique ! »). Un enfant répond d'autre part « c'est très dur à répondre », et un autre « mettre le mot homosexuel pour les CM1 c'est scandaleux ».

- Le reste des réponses est constitué de réponses « diverses », le plus souvent lorsque les enfants précisent ou expliquent la réponse qu'ils ont donnée à une question fermée.

Rares sont donc ceux qui expriment une insatisfaction vis-à-vis de l'enquête, qui suscite au contraire de nombreuses réactions positives et des signes d'intérêt. Bien entendu, ce type de manifestation est probablement perçu comme socialement désirable par les enfants, qui peuvent par ailleurs ne pas « oser » critiquer ouvertement l'enquête. Au-delà de ces réponses écrites, différents signes laissent néanmoins penser que celle-ci a globalement été appréciée : beaucoup ont manifesté leur enthousiasme en me demandant, lorsqu'ils me croisaient dans les couloirs, si je pouvais revenir dans leur classe, ou en me déclarant spontanément à la fin des entretiens que « c'était super ! ». Notons que ce type d'enquête revêt pour les enfants un certain exotisme, et attise leur curiosité. Ils n'ont, en effet, pas l'habitude d'être interrogés, *a fortiori* par écrit, en dehors du cadre strictement pédagogique. Ils sont alors, dans l'ensemble, volontaires et très coopératifs. Ils constituent de ce point de vue des enquêtés accessibles et agréables, ce qui a d'ailleurs été noté par plusieurs chercheurs (notamment Boone 2012 ; Throssell 2015). De ce point de vue, enquêter auprès des enfants se révèle plus aisé qu'auprès des adultes : aucun enfant ne manifeste d'hostilité vis-à-vis de la démarche, et la très grande majorité des enquêtés se prête au jeu avec sérieux et enthousiasme.

Conclusion du chapitre préliminaire

Étudier les enfants suppose une clarification théorique : il s'agit de prendre en compte les spécificités de l'enfance comme statut social et comme condition de vie, sans perdre de vue la forte hétérogénéité des expériences enfantines et sans essentialiser le poids de l'âge, qui doit être considéré comme une variable parmi d'autres. Enquêter auprès des enfants pose d'autre part des difficultés pratiques, l'accès au terrain étant compliqué par l'injonction de protection qui entoure l'enfance. Enfin, comme on vient de le voir, il est nécessaire d'adapter la méthodologie et de « bricoler » des protocoles d'enquête expérimentaux. Ces différents enjeux – théoriques, pratiques et méthodologiques – peuvent donc être analysés comme relevant de caractéristiques propres aux enfants, liées à leur statut, mais aussi à leurs capacités cognitives, ou encore aux normes culturelles du groupe de pairs. Pour autant, ces difficultés ne sont pas, par nature, si différentes de celles qui peuvent être rencontrées auprès des adultes : interroger sur la politique des adultes de milieux sociaux très défavorisés, très peu intéressés par la politique et ne connaissant que très mal la recherche universitaire pose des problèmes similaires de désajustement entre les questions posées et les réponses obtenues, mais aussi de réticence face à la situation d'enquête (voir par exemple Mauger 1991). Dans un autre registre, interroger des enquêtés issus de la haute bourgeoisie peut poser des difficultés liées à la déconsidération dont peut faire l'objet l'enquêteur de la part de son enquêté (Pinçon & Pinçon-Charlot 1991). Enfin, interroger des enquêtés provenant d'environnements culturels éloignés peut provoquer des incompréhensions et des blocages dans le déroulement de l'enquête. Il semble alors que les difficultés rencontrées lors des enquêtes auprès d'enfants puissent être analysées comme un résultat de la distance qui sépare sociologiquement les enquêtés de leur enquêteur – la distance est ici principalement liée à l'âge, bien qu'elle puisse se coupler à une distance sociale. Les enfants sont donc des enquêtés spécifiques, mais dont les spécificités peuvent – et gagnent à – être analysées avec les outils sociologiques classiques : les enfants n'appartiennent pas à un autre « monde ».

En ce qui concerne la socialisation politique, une des caractéristiques des enfants est qu'ils sont, par rapport aux adultes, faiblement compétents : ils connaissent dans l'ensemble moins de choses sur le monde politique, ils sont moins susceptibles de donner leur opinion et se sentent moins légitimes à intervenir à ce sujet. Cette moindre compétence est cependant fortement variable selon leurs caractéristiques individuelles. Il

est ainsi possible d'inscrire l'étude de la compétence politique des enfants dans la lignée des travaux portant sur la compétence politique *en général*. Étudier les premières manifestations et les premières différenciations de la compétence politique peut alors éclairer les mécanismes d'appréhension de la politique. Tel est l'objet de la première partie de cette thèse.

Partie 1 : La compétence politique des enfants

Dans quelle mesure les enfants sont-ils compétents politiquement ? Selon quels facteurs leur compétence politique varie-t-elle ? En traitant ces questions, cette première partie de la thèse entend combler un vide dans la littérature : aucune étude récente n'évalue en effet la compétence politique des enfants en France. Analyser la dimension cognitive du rapport des enfants à la politique permet également d'examiner de quels « ingrédients » ils disposent pour appréhender le monde politique, et constitue donc une première étape dans l'analyse de leurs représentations politiques.

Si les études qui portent sur la compétence politique des enfants sont rares, nous pouvons nous appuyer sur les théories et les concepts élaborés à ce sujet en ce qui concerne les adultes, dont il s'agit d'interroger l'applicabilité sur le public infantin. La compétence politique est en effet un objet classique en science politique, donnant lieu à des définitions et à des approches variées. Cette notion porte une importante charge normative, voire polémique. En effet, mesurer la compétence politique des citoyens peut mener à l'accréditation ou à la discréditation de leur capacité à assumer leurs rôles dans les sociétés démocratiques – et donc valider ou invalider les principes fondateurs de l'organisation politique occidentale. Pour synthétiser, les études de compétence politique ont pris leur essor aux États-Unis suite à l'ouvrage de P. Converse (1964) qui a provoqué une onde de choc en révélant l'étendue de l'ignorance des citoyens sur le monde politique. De nombreux travaux ont alors entrepris de relativiser voire de réfuter les conclusions de cette étude, jugée pessimiste du point de vue de la très normative « bonne santé démocratique » (par exemple : Achen 1975 ; Nie, Verba & Petrocick 1976 ; Elkin & Soltan 1999) tandis que d'autres se sont intéressés aux façons de réduire les inégalités de connaissance (Berggren 2001) ou encore à la différenciation entre des domaines de connaissance inégalement répartis dans la population (Delli Carpini & Keeter 1996). En France, la parution du *Cens caché* (Gaxie 1978) a participé à faire du constat des inégalités de politisation une donnée incontournable pour les études sur le rapport des citoyens à la politique. Mais la mise en avant par la science politique récente de divers outils de repérage du politique à la disposition des citoyens ordinaires malgré la faiblesse de leurs connaissances politiques (bricolages, raccourcis d'informations, heuristiques,

etc.) tend à relativiser l'importance du niveau de connaissance des citoyens pour le fonctionnement de la démocratie (par exemple : Popkin 1991, Sniderman 1998 ; Tiberj 2004 ; Joignant 2004 ; Gaxie 2007). Plusieurs travaux sur les discussions politiques montrent par ailleurs que les individus, même les moins politisés, disposent de ressources multiples qui leur permettent de prendre position à de nombreux sujets (Gamson 1992 ; Cramer Walsh 2004 ; Duchesne & Haegel 2004 ; 2007). S. Duchesne et F. Haegel montrent notamment que « la compétence cognitive, mesurée par la familiarité avec la scène politique et par la possession de titres scolaires, n'implique pas nécessairement la prise de position dans des clivages » (2001, p.108). Une controverse alimente donc régulièrement le champ scientifique concernant les critères selon lesquels doit être appréhendée la compétence politique des citoyens : faut-il uniquement mesurer leurs connaissances politiques ? Faut-il plutôt prendre en compte leur capacité à comprendre et à juger le monde politique selon des critères pertinents ? L. Blondiaux, suite à une très utile synthèse sur la question (2007), propose de s'affranchir de ces débats normatifs en étudiant la compétence politique non pas sous le prisme des « requis » démocratiques mais sous celui des rapports différenciés à la politique : selon lui, « le problème n'est pas tant le constat selon lequel les individus sont dans leur ensemble peu informés que celui de la distribution inégale de cette information au sein des différents groupes composant la population » (p.771). Dans cette optique, je considère ici que la compétence politique ne peut être appréhendée que dans une approche relationnelle : les individus ne sont pas, par essence, politiquement compétents ou incompétents, ils sont « plus » ou « moins » compétents par rapport à leur groupe de pairs, lequel est « plus » ou « moins » compétent par rapport aux autres groupes composant la société.

Nous nous intéressons donc ici à la fois à la compétence des enfants en tant que groupe, par rapport aux adultes, et à la compétence des enfants les uns par rapport aux autres. La compétence politique est alors comprise au sens large : elle peut se définir comme étant la capacité socialement reconnue (Bourdieu 1977) à *agir* politiquement, ou à *être acteur* (en votant, en participant à une action collective, mais aussi en discutant de politique, en prenant position, etc.). Cette définition large a pour mérite de ne pas fixer de « norme » à partir de laquelle juger la compétence, mais de l'appréhender de façon contextuelle : selon les contextes, la compétence nécessaire pour agir varie. Un individu peut alors être compétent dans certains contextes et incompétent dans d'autres (par exemple, compétent vis-à-vis de son milieu familial, mais incompétent dans son univers professionnel). De la même manière que la compétence professionnelle, la compétence

politique ne dépend pas alors uniquement des savoirs et capacités objectives d'un individu, mais également de sa capacité à être reconnu comme compétent par son public, et de celle de se reconnaître lui-même comme compétent, ces trois dimensions de la compétence (compétence objective, sentiment de compétence et reconnaissance de la compétence) étant évidemment liées. Si l'accent est généralement mis sur la compétence objective, de nombreux travaux, particulièrement dans la littérature francophone, se sont intéressés au sentiment de compétence et à ses implications. Les travaux de P. Bourdieu (1979) et D. Gaxie (1978) ont notamment montré que le sentiment de compétence dépendait du genre et du milieu social et pesait sur la capacité des citoyens à émettre des opinions. Cette dimension subjective de la compétence dépend en partie de la reconnaissance de la compétence, qui est incluse dans la notion bourdieusienne de compétence statutaire : selon le statut social et les représentations collectives qui le définissent, les individus développent des sentiments inégaux de compétence.

Le premier chapitre de cette partie étudie cette dimension subjective de la compétence. Nous y verrons que les enfants sont considérés comme politiquement incompétents – et se considèrent bien souvent eux-mêmes comme tels ; cette incompétence « statutaire » impactant leur capacité à émettre une opinion mais aussi à être confiants en leurs connaissances politiques. Un second chapitre se penche sur les connaissances techniques : j'y montre que les inégalités de politisation prennent leur racine dès l'enfance.

Chapitre 2 : L'incompétence statutaire des enfants

Ce chapitre traite de la dimension subjective de la compétence politique, c'est-à-dire de tout ce qui a trait aux propriétés symboliques constituant les individus comme compétents ou incompétents. Le sentiment d'être concerné par la politique, de pouvoir donner son avis et d'être crédible politiquement constitue une dimension fondamentale du rapport des individus à la politique, qui détermine le statut qu'ils accordent à leurs savoirs et à leurs opinions. En ce qui concerne les enfants, une des caractéristiques majeures de leur rapport à la politique réside dans l'illégitimité que leur confère *en général* leur statut d'enfant : ce chapitre s'interroge alors sur les fondements, les manifestations et la variabilité du sentiment d'incompétence chez les enfants.

Le raisonnement rejoint ici la théorie bourdieusienne selon laquelle la notion de compétence politique est composée de deux éléments : la compétence technique et la compétence statutaire, cette dernière correspondant au sentiment de légitimité conféré aux individus par leur statut social. Se sentir statutairement compétent revient à se sentir « socialement reconnu comme habilité, légitimé à s'occuper des affaires politiques, à donner son opinion à leur propos ou même à en modifier le cours » (Bourdieu 1977, p. 56). Ainsi, en fonction de leur position au sein de la société, mais également de leur sexe, de leur âge ou encore de leur lieu de résidence, les individus se sentent plus ou moins « fondés et appelés » à donner leur avis sur la politique (*ibid*, p.62). D. Gaxie parle quant à lui de « sentiment de compétence » (1978) puis « d'auto-habilitation » (et inversement d'auto-deshabilitation) des citoyens :

« Les rapports au politique ne sont pas seulement, ni même principalement, des rapports de "connaissance" ou de "savoirs", et [...] ils ne sont pas davantage réductibles à des procès de traitement de l'information. Les rapports au politique sont gouvernés par des processus de division du travail et d'accréditation par lesquels chacun s'assigne la position (ou, en quelques cas, s'émancipe de la position) qui lui est assignée (notamment par son âge, son sexe, son statut familial et professionnel, son niveau culturel, son rang social, ses réussites et ses échecs, ses appartenances sociales, religieuses, syndicales, associatives, et ses investissements militants). L'accumulation et la mobilisation des instruments cognitifs dépendent du degré auquel chacun s'autorise à intervenir dans les questions politiques » (2007, p.755).

En France, les travaux empiriques sur le sentiment de légitimité politique sont étonnamment peu nombreux. Outre les travaux de P. Bourdieu et D. Gaxie, on peut citer un article de G. Michelat et M. Simon (1982) qui étudie les variations dans le sentiment de légitimité des enquêtés à partir d'une analyse des non-réponses aux questions d'opinions. Si de nombreux auteurs font par ailleurs référence à la compétence statutaire ou la mobilisent comme concept explicatif⁵⁴, à ma connaissance aucune publication récente ne la prend pour objet de recherche, mis à part les travaux de D. Gaxie déjà cités (2007). Dans l'univers académique anglo-saxon, la notion de « *political efficacy* » désigne « le sentiment que le changement politique et social est possible et que le citoyen peut individuellement jouer un rôle dans la provocation de ce changement* » (Campbell, Gurin & Miller 1954, p.187). Cette notion n'est pas alors exactement assimilable à celle de compétence statutaire, en ce qu'elle désigne principalement les croyances des citoyens vis-à-vis du système politique⁵⁵. On notera parmi ces travaux deux articles provenant du courant behavioriste, qui portent sur l'« efficacité politique » des enfants (Easton & Dennis 1967 ; Langton & Karns 1969) : les auteurs cherchent à montrer, dans une perspective très fonctionnaliste, que l'adhésion des enfants au système politique passe en partie par le développement d'un « sentiment d'efficacité », alors pensé comme l'intériorisation de normes sur le fonctionnement démocratique et le rôle du citoyen. L'article de D. Easton et J. Dennis a pour intérêt d'interroger la différenciation dans la « *political efficacy* » enfantine : les auteurs ne trouvent aucun effet du genre, mais constatent que le sentiment d'efficacité est lié au milieu social ainsi qu'à l'âge. K. Langton et G. Kars suggèrent, dans cette optique, que le sentiment d'efficacité est transmis des parents aux enfants. Ces études, cependant, nous renseignent davantage sur l'acquisition des normes dominantes que sur le développement de sentiments de compétence au sens bourdieusien.

⁵⁴ En particulier, la question de la légitimité des citoyens est souvent questionnée par la littérature sur la démocratie participative (Blondiaux, Marcou & Rangeon 1999)

⁵⁵ Les travaux de psychologie sociale de Bandura (2003 [1997]) qui ont connu un certain succès auprès des politistes, suggèrent néanmoins que « l'efficacité perçue » (p. 715) comporte deux aspects : « le niveau d'efficacité de la personne requis pour produire des résultats par l'action et par l'usage performant des ressources » et « la réceptivité des systèmes sociaux ou leur capacité à être modifiés sous influence individuelle et collective » (Gros & Feertchak 2015). Le premier de ces deux aspects, renommé « efficacité interne » par les politistes (par opposition à l'efficacité externe qui correspond au deuxième) dépend alors de la conception que les individus se font de leur rôle social, et rejoint donc dans une certaine mesure la théorie bourdieusienne sur la compétence statutaire, bien que les travaux placent très majoritairement la focale sur les conséquences de la « *political efficacy* » en termes de comportements politiques (par exemple Pollock 1983 ; Morell 2005), et non sur ses déterminants sociologiques, dont de nombreuses études constatent néanmoins l'existence.

La dimension subjective de la compétence reste donc un champ d'investigation peu exploré, en particulier en ce qui concerne les enfants. Pourtant, si l'enfance est un statut social, le concept de compétence statutaire peut être mobilisé afin de qualifier le sentiment de compétence des enfants, qui est, nous allons le voir, largement fonction de l'intériorisation de l'illégitimité politique que leur confère leur âge. Pour autant, les enfants ne sont pas *que* des enfants : leur compétence subjective varie également en fonction de leur milieu social et de leur statut de genre. Dans un premier temps, le chapitre examine le lien entre le statut enfantin et le sentiment d'incompétence. Une deuxième section porte plus spécifiquement sur les différences entre les enfants quant à leur sentiment de compétence. Enfin, une troisième section aborde une dimension rarement étudiée du sentiment de compétence, en analysant le rapport des enfants aux tests de connaissance politique et en cela la confiance qu'ils ont en leur capacité à être connaisseurs.

I. L'illégitimité politique des enfants

« Autant que je sache, personne ne prétend sérieusement que les enfants devraient être des membres à part entière du demos qui dirige la Nation » (Dahl 1989, p.126).*

Les enfants sont *a priori* considérés comme incompetents dans de nombreux domaines. Leur incompetence fait d'ailleurs l'objet de dispositions légales : à l'instar des personnes sous tutelle, leur pouvoir de décision est temporairement délégué aux adultes « responsables » d'eux. Sur le plan politique, les enfants sont considérés comme des citoyens « en apprentissage », que l'éducation doit transformer progressivement en citoyens « à part entière » (Howe 2005, p.44). Cette période d'apprentissage suppose une socialisation graduelle à la politique, qui restreint fortement le « champ du pensable politiquement » pour les enfants (I.1.). Les enfants eux-mêmes légitiment leur exclusion de la sphère politique : ils se sentent en général incompetents tant collectivement en raison de leur statut d'enfant (I.2) qu'individuellement en raison de leur distance envers la politique (I.3).

I.1. Le « champ du pensable politiquement » pour les enfants

Si le statut juridique des mineurs fait l'objet d'un consensus général, notamment en ce qui concerne l'exclusion du droit de vote, ses fondements sont pourtant difficilement objectivables : la limite d'âge fixée à 18 ans ne repose en effet sur aucune réalité biologique mais sur l'arbitraire d'une décision politique. De plus, si l'argument généralement mobilisé pour justifier l'exclusion du droit de vote des mineurs est celui de leur manque de compétence, on peut objecter que la généralisation du critère de compétence implique une remise en cause de la citoyenneté de nombreux adultes (Scharg 1975). L'inclusion de critères d'âges pour le vote correspond alors surtout aux attentes sociales sur les comportements des groupes d'âge, naturalisant l'incompétence des plus jeunes. Si certaines voix s'élèvent pour demander l'abaissement du droit de vote à 16 ans (Fournier 2015 ; Fize 2016), les arguments qu'elles mobilisent restent ancrés dans le registre de la compétence, qui serait acquise selon les auteurs bien avant que les individus aient le droit de voter. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce débat éminemment normatif. Nous noterons cependant qu'il participe à la définition sociale des normes de politisation selon les âges : si on peut attendre des adolescents, et en particulier les lycéens, qu'ils commencent à être « politisés », les enfants de l'école primaire sont ordinairement considérés comme incompétents concernant la majorité des sujets politiques. Pour autant, les enfants ne sont pas complètement isolés de l'univers politique. Au contraire, il est attendu qu'ils apprennent progressivement à endosser leur rôle de citoyen : les enfants sont alors volontairement socialisés à quelques dimensions du monde politique, qui délimitent, pour reprendre les termes bourdieusien, le « champ du pensable politiquement » (1977, p.56) pour les enfants.

En particulier, l'école se donne pour mission « la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique »⁵⁶. Le nouveau programme d'éducation civique, nommé « Enseignement moral et civique » mis en place à la rentrée 2015, ne modifie pas substantiellement le rôle politique que s'attribue l'école, mais a pour objectif de donner une place plus importante et plus claire à ce qui était auparavant nommé, à l'école primaire, « l'instruction civique ». On note également une évolution sémantique avec la

⁵⁶ Présentation du nouveau programme d'enseignement moral et civique, disponible en ligne sur la plateforme gouvernementale Eduscol (11 Janvier 2016). Notons que ce nouveau programme d'éducation civique a été mis en place à la rentrée 2015 et qu'il n'a donc concerné qu'une partie des classes interrogées. Ce qui nous intéresse ici, cependant, n'est pas tant l'effet du programme en lui-même que les conceptions du rôle politique de l'école dont il découle.

remise au goût du jour du terme de « morale » : « la morale enseignée est civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens) »⁵⁷. L'école doit donc instruire les élèves sur le fonctionnement du système politique, mais aussi leur « transmettre » un certain nombre de valeurs. Sans entrer ici dans le détail du programme – dont on sait qu'il n'est de toute façon que rarement suivi à la lettre par les enseignants (Bozec 2016, p.19) – notons qu'il constitue un regroupement de thèmes assez disparates : en ce qui concerne le troisième cycle⁵⁸, on y retrouve parmi les « connaissances et objectifs d'enseignement » des éléments portant sur la « connaissance de soi et des autres : respect des différences, interconnaissance, tolérance », accolées à un enseignement plus spécifiquement politique des « valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne », mais aussi des « principes de la démocratie représentative en France et en Europe ». Les élèves doivent également y étudier « la notion de citoyenneté nationale et européenne » et être sensibilisés au « jugement critique : traitement de l'information et éducation aux médias »⁵⁹. Les enfants reçoivent donc de l'école un certain nombre d'informations factuelles sur le système politique en même temps qu'ils y sont sensibilisés à un ordonnancement moral de la société. L'école participe alors à la délimitation du domaine de politisation légitime de l'enfance, quoique celui-ci puisse faire l'objet de contestations de la part des parents (on pense notamment à la mobilisation contre l'ABCD de l'égalité en 2014⁶⁰). Par ailleurs, l'école diffuse la norme de l'opinion personnelle, selon laquelle les membres des sociétés démocratiques sont censés détenir des opinions politiques (*a minima* pour voter), opinions qui doivent être présentées comme personnelles et reposer sur un jugement rationnel. La valorisation du libre arbitre et le développement de « la raison critique » font ainsi partie des missions imparties à l'école. Les élections organisées parmi les élèves constituent par exemple l'occasion de diffuser la norme du choix personnel fondé sur l'examen du « programme », en luttant contre les choix basés

⁵⁷ *ibid*

⁵⁸ Classes du CE2 au CM2.

⁵⁹ Conseil Supérieur des Programmes, *Projet d'Enseignement moral et civique* », 3 juillet 2014.

⁶⁰ L'ABCD de l'égalité désigne un programme proposé par la ministre de l'éducation Najat Vallaud-Belkacem en 2013 pour lutter contre les stéréotypes de genre, qui a déclenché une polémique importante : le programme était accusé de promouvoir la dite « théorie du genre », et notamment d'inciter les enfants à la masturbation et à l'homosexualité. Les critiques et rumeurs émanant des milieux catholiques d'extrême-droite (alors très mobilisés suite au mouvement « la Manif pour tous ») ont connu un écho important, y compris parmi les parents musulmans. Des « journées de retrait » de l'école sont organisées en janvier 2014, qui connaissent un certain succès.

sur des logiques de « copinage » (Boone 2013, p.425). Quoi qu'il en soit, comme l'explique très clairement G. Bozec,

« La citoyenneté représente en grande partie encore, aux yeux des acteurs scolaires, un horizon futur, celui de l'adulte à venir, malgré des politiques scolaires qui mettent davantage l'accent que par le passé sur son exercice dans l'ici et maintenant de l'école. Dans le domaine de la citoyenneté (comme pour d'autres domaines de l'enseignement), l'élève est conçu comme un apprenant plus que comme un acteur qui exerce déjà des responsabilités » (2016, p. 38 – 39).

Parallèlement, les parents peuvent se sentir investis de partager avec leurs enfants des valeurs politiques ainsi que de leur transmettre des informations factuelles. Selon les familles, les sujets légitimes varient, produisant des conceptions du « champ du pensable » et du dicible plus ou moins divergents selon la famille et l'école. Il existe en effet d'importantes variations à la fois dans l'intensité et dans le contenu de la socialisation politique familiale. Le questionnaire qu'ont rempli les enfants comporte plusieurs questions qui donnent une indication concernant l'intensité de l'exposition des enfants à la politique dans le cadre de leur famille :

Extraits du questionnaire

- Tes parents regardent-ils les informations à la télévision ? oui non je ne sais pas
- Tes parents écoutent-ils les informations à la radio ? oui non je ne sais pas
- Tes parents lisent-ils un journal ? oui non je ne sais pas
Si oui, lequel ?
- À la maison, entends-tu des discussions sur les hommes politiques (François Hollande, Nicolas Sarkozy...)? oui, souvent oui, de temps en temps non, pas trop je ne sais pas

- Tes parents vont-ils voter lors des élections ?
 je ne sais pas oui, tous les deux oui, l'un des deux non

- As-tu déjà accompagné tes parents dans une manifestation ? oui non je ne sais pas
Si oui, à quel sujet ?

79% des enfants déclarent que leurs parents regardent les informations à la télévision et 31% qu'ils les écoutent à la radio. Seuls 20% déclarent par ailleurs que leurs parents lisent un journal (celui-ci n'étant, par ailleurs, pas toujours un journal d'information). En

revanche, la majorité des enfants déclare entendre « souvent » (46%) ou « de temps en temps » (33%) des discussions sur les hommes politiques à la maison. Par ailleurs, près de 40% des enfants déclarent que leurs parents ne votent pas⁶¹. Bien que ce taux puisse au premier abord paraître élevé, il comprend à la fois les parents étrangers (nombreux mais dont on ne peut précisément évaluer le nombre), les non-inscrits sur les listes électorales (estimés à 7% du corps électoral au niveau national, Braconnier & Dormagen 2007) et certains abstentionnistes réguliers (dont les enfants peuvent ignorer s'ils ont ou non voté dans le passé), auxquels s'ajoutent peut-être quelques cas de sous-déclarations liées à une absence de communication familiale autour du vote. Enfin, 27% des enfants déclarent avoir participé à une manifestation.

Afin d'appréhender de façon globale les pratiques politiques et informationnelles familiales telles que les perçoivent les enfants, une mesure qui synthétise les réponses à ces différentes questions, et que j'appelle « indice d'exposition à la politique », a été créée. Chaque question est codée pour valoir au maximum un point⁶². L'indice consiste en la moyenne des points de l'ensemble des questions, et a pour ambition de donner une indication de l'intensité des pratiques familiales liées à la politique, ou plus exactement, des perceptions enfantines de ces pratiques. Bien qu'imprécis, cet instrument de mesure permet de traiter quantitativement l'intensité de la politisation dans le cadre de la famille et est utilisé à plusieurs reprises dans la thèse. Sans surprises, on trouve de fortes variations dans les pratiques liées à la politique selon les familles : plus de 20% des enfants ne répondent « oui » qu'à un seul de ces *items*, le plus souvent celui sur le journal télévisé, tandis que 15% d'entre eux répondent « oui » à quatre *items* ou plus.

Cette mesure donne donc une idée d'à quel point les enfants ont conscience de vivre des expériences politiques au sein de leur famille. Il ne nous apprend pas pour autant quels sont les sujets abordés dans le cadre familial, en d'autres termes le contenu de la socialisation politique familiale. Si plusieurs travaux peuvent nous renseigner sur la fréquence des discussions politiques familiales en fonction des caractéristiques sociologiques et des orientations politiques des parents (notamment Percheron 1985a ; Pantelidou-Maloutas 1987 ; Galland 1997 ; Muxel 2015), aucune étude ne renseigne à ma connaissance quels thèmes sont abordés par les parents ni de quelle façon. Une telle étude

⁶¹ 19% des enfants déclarent par ailleurs qu'un seul de leurs parents vote, ce qui correspond en réalité à deux principaux cas de figure : celui où un seul des parents vote effectivement, et celui où l'enfant sait qu'un de ses parents vote, et ne sait pas pour l'autre (par exemple s'il ne fréquente régulièrement qu'un seul de ses parents).

⁶² La construction précise de cet indice est détaillée dans les annexes.

pourrait pourtant beaucoup nous apprendre à la fois sur les informations qui sont transmises aux enfants et sur les conceptions du « pensable politiquement » en fonction des familles. Les entretiens menés avec les enfants dans le cadre de cette thèse suggèrent que dans de nombreuses familles (en particulier dans les classes populaires et moyennes), la politique est principalement abordée avec les enfants « sur le tas » lorsque les enfants réagissent lors du visionnage du journal télévisé ou d'une discussion entre les parents. Les sujets abordés peuvent alors être très divers. Cependant, plusieurs échanges témoignent de l'existence de « tabous » politiques dans certaines familles : les parents refusent parfois de dévoiler leur vote à leurs enfants, ainsi parfois que leurs préférences idéologiques. Une mère d'élève de l'école Privée-Fav m'a par ailleurs dit qu'elle ne souhaitait pas aborder des thèmes tels que l'homosexualité avec ses enfants. D'autre part, il se peut que certains parents choisissent intentionnellement de mener des discussions politiques avec leurs enfants pour les informer sur différents sujets (cette situation a par exemple été fréquente, semble-t-il, suite aux différents attentats de 2015). Si les matériaux recueillis dans le cadre de cette thèse indiquent donc l'existence de pratiques familiales différenciées concernant les discussions politiques, une analyse plus systématique de ces pratiques serait nécessaire pour connaître les expériences politiques que vivent les enfants dans le cadre de leur famille.

En règle générale, quelques domaines semblent pouvoir être légitimement investis par les enfants quel que soit le contexte : par exemple, la question environnementale, qui fait l'objet d'un certain investissement de la part de l'école, peut être abordée légitimement avec/par les enfants. Dénoncer la guerre, prendre position en faveur de la défense des animaux, valoriser tout ce qui relève de l'action humanitaire, sont autant de comportements appropriés pour un enfant. En revanche, tous les sujets qui portent sur l'économie, les conflits politiques et sociaux ou encore les clivages partisans, sont exclus des discussions à l'école et dans une partie des familles. D. Boone, en observant les conseils municipaux d'enfants, constate que ces institutions produisent une « socialisation politique au consensus, dépouillée de ses aspects clivants et conflictuels, s'intéressant davantage à des réponses locales, fixées comme objectifs à atteindre, plutôt que de penser les problèmes comme des symptômes de problématiques plus globales et générales » (2013, p.232). Cette « socialisation au consensus » se généralise également aux pratiques scolaires, et dans une large mesure familiales : les enfants sont exposés à une vision de la politique qui est bien souvent simplifiée, voire idéalisée, et pour cela amputée de sa dimension conflictuelle. En cela, les normes concernant la politisation des adultes sont

très éloignées de celles concernant les enfants : là où on attend des premiers d'avoir une opinion personnelle et rationnelle, notamment pour voter, on considérerait comme inapproprié que les seconds défendent une opinion politique en public. Ces représentations ordinaires sur l'enfance ne sont pas dénuées de conséquences sur les rapports à la politique des principaux intéressés.

I.2. « On est trop petits » : naturalisation de l'illégitimité politique

Si les enfants sont considérés *a priori* comme incompetents et illégitimes concernant la sphère politique, eux-mêmes intériorisent assez largement ces conceptions sur leur groupe d'âge. Les enfants considèrent en général que leur statut d'enfant justifie leur exclusion provisoire du monde politique : ils se jugent en effet naturellement illégitimes politiquement. La carte-question « aimerais-tu pouvoir voter » a été l'occasion de vérifier la systématique de ce sentiment d'illégitimité chez les enfants. Notons tout d'abord que la grande majorité des enquêtés a répondu « oui » à cette question : parmi les 49 enfants dont la réponse est catégorisable, 9 seulement disent qu'ils ne souhaiteraient pas voter. Les enfants ont donc largement intériorisé l'importance du vote, et aimeraient à titre personnel y participer, pour différentes raisons :

Extrait n°1

- Mustapha [lisant la carte-question] : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » alors... oui... oui parce que tu pourrais enfin t'exprimer pour des trucs politiques.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 2]

Extrait n°2

- Kays : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » oui !

- Amy : Et moi j'adorerais

- Pourquoi ?

- Kays : J'sais pas... Parce que j'ai pas envie que l'extrême droite ou la droite gagne.

- Amy : Ouais moi aussi, j'ai pas envie que les racistes ils soient présidents et que... voilà !

[CE2, 03/2016, Associative. **Kays** : père animateur périscolaire et barman. Mère dans le milieu du handicap. Bon élève. Connaissances: 7. **Amy** : mère animatrice-coordinatrice, père militaire. Bonne élève. Connaissances 7].

Extrait n°3

- Éliot : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » oui parce que du coup on peut... on peut faire notre... notre choix, on peut... faire participer au vote, c'est-à-dire... t'as un choix, tu veux avoir ce président là, ben tu... tu vas participer... [silence]

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances 12]

Extrait n°4

- Mounir : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » eh beh moi, c'est vrai que voter c'est un peu rigolo, parce que tu prends un truc d'une lettre et tu le rentres dedans, et après on vote, et moi j'aimerais bien, voter.

[CE2, 03/2015, Périph-Défav1, père carreleur, mère au foyer]

Les enfants valorisent alors le principe du vote (qui permet de « s'exprimer », « participer »), ainsi que ses enjeux concrets (extrait n°2), lorsqu'ils ne sont pas attirés par le rituel en lui même (extrait n°4). Les quelques enfants qui répondent négativement à la question expriment généralement leur désintérêt pour l'univers politique :

Extrait n°5

- Delphine : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » Non !

- Pourquoi ?

- Hum... j'aimerais pas dire euh... « oh mais ça c'est tatata, tatata... » et après en parler, en parler, en parler...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère agent administratif, père cuisinier. Élève moyenne. Connaissances 6]

Extrait n°6

- Selma : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » Non.

- Pourquoi ?

- Parce que... ça m'intéresse pas.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. Père maçon, mère femme de ménage. Élève moyenne. Connaissances 5]

Une première lecture de ces résultats pourrait alors laisser penser que la plupart des enfants (40/49) se jugent légitimes pour voter, en tout cas lorsque la politique les intéresse *a minima*. Cependant, un examen plus approfondi montre que ce n'est pas parce que les enfants disent qu'ils *aimeraient* pouvoir voter, qu'ils considèrent qu'ils *devraient* pouvoir. Certains le précisent d'ailleurs d'emblée dans leur réponse :

Extrait n°7

- Maël : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » moi beh... est-ce que j'aimerais voter beh... beh oui j'aimerais voter, mais... oui j'aimerais voter si j'ai une préférence, oui. Bah oui j'aimerais bien voter ! Mais... je pense que c'est bien de laisser les plus de 18 ans voter.

- *Pourquoi ?*

- Beh... parce qu'ils... s'y connaissent un peu mieux je pense, et ... voilà.

- Chloé : Bah moi... moi j'aimerais bien voter, mais... parfois voilà j'ai des avis sur ce qu'ils disent... par exemple les élections moi je comprenais pas vraiment, mais après qu'on m'ait expliqué, j'avais des avis [...] j'aimerais bien voter mais je pense pas vraiment... [...] on n'a pas vraiment encore notre opinion, et... oui j'aimerais bien voter, mais parfois... je me dis que c'est bien que ça soit après la majorité, parce que bah... on sait les choix qu'on fait et on assume, et donc... oui j'aimerais bien voter mais, pas vraiment maintenant, voilà. En plus je sais pas, j'ai pas vraiment mon opinion...

[CM2, 03/2016, Associative. **Maël** : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances : 10. **Chloé** : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.]

Vouloir voter ne signifie donc pas s'en sentir capable, et moins encore se sentir légitime pour le faire. Si la norme de la participation électorale semble donc largement intériorisée par les enfants, ceux qui répondent « oui » à la question ne revendiquent pas pour autant des droits politiques : en réalité, ils n'envisagent que rarement cette possible interprétation de la question. Ils expriment alors uniquement leur souhait de voter dans une situation hypothétique où cela serait possible (« plus tard » ou « dans l'absolu »). Après que les enfants aient répondu à cette question, je leur demandais systématiquement à l'oral s'ils pensaient que les enfants devraient avoir le droit de vote. La réponse est, cette fois, très majoritairement négative : parmi les 40 enfants qui disent vouloir voter, seuls 6 se déclarent en faveur du droit de vote des enfants. Les enfants se jugent en effet inaptes, en tant que groupe, à participer aux scrutins, et ce pour plusieurs raisons qui se retrouvent pour la plupart dans l'extrait suivant :

Extrait n°8

- Amaïa : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » euh... bah moi je m'en fiche un peu, enfin... [les deux enfants rient] euh... oui ? Ouais ! Oui, j'aimerais bien...

- *D'accord.*

- Jules : Et moi ben je suis nul en politique... Mais je pense que c'est normal parce que je suis enfant... Mais ouais j'aimerais bien voter parce que je sais à peu près qui est potable [rires] pour les présidents... Ouais j'aimerais bien voter !

- *Et est-ce que vous pensez qu'on devrait donner le droit de vote aux enfants ?*

- [ensemble, spontanément] : Non !

- Amaïa : Non ils voteraient n'importe quoi ! [rires]

- Jules : N'importe quoi ! On va voter deux fois... [rires]
[CM2, 04/2016, Associative. **Jules** : mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances : 9. **Amaïa** : mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bon élève. Connaissances : 8]

Ainsi les enfants considèrent, en premier lieu, que voter nécessite des compétences objectives (savoir qui est « potable ») dont les enfants ne disposent pas : ils n'ont ni assez de connaissances, ni d'opinions avisées sur le monde politique.

Extrait n°9

- Alban : Bah moi déjà oui j'aimerais voter, mais par contre déjà je regarderais peut-être un peu plus euh... les infos, parce que je regarde pas tout le temps... bah parce que je [ne] suis pas trop la politique, mais euh...
- *Et vous pensez qu'on devrait donner le droit de voter aux enfants ?*
- ensemble : Non.
- Alban : Sinon ils feraient n'importe quoi...
- *Pourquoi ?*
- Raphaël : Bah parce que ils ont pas... 'fin... si, y'en a qui ont des idées, mais la plupart du temps...
- Alban : CM2 c'est limite déjà...
- Raphaël : Oui, mais non, même CM2... enfin ils ont pas les... ils ont les idées que leur [disent] leurs parents, mais y'en a qui ont pas trop d'idées, qui savent pas trop, juste qui connaissent peut-être les personnes, mais faudrait pas trop faire ça parce que... ben encore les adultes ils... ils ont le droit de voter parce que ils peuvent donner leur avis, mais les enfants ils ont pas trop d'avis en fait. Enfin ils peuvent en avoir un mais ils savent pas trop ce que c'est...
[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances : 9. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissances : 12]

Extrait n°10

- Clothilde : Et en plus les enfants, ils sont... enfin on est encore petits, et on sait pas encore ... on sait pas encore qui c'est vraiment un président, et voilà...
[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Père architecte, mère urbaniste. Très bon élève. Connaissances : 9]

Extrait n°11

- Karim : Ça sert à rien que les enfants votent parce que parfois ils savent pas quoi... ils savent pas...
- Yacine [coupant] : Par exemple y'a un président qu'arrive il a une belle coupe de cheveux « ah lui il a une belle coupe allez je vote pour lui » voilà c'est pour ça !
- *Ouais mais est-ce que toi tu penses que toi tu pourrais voter ?*
- Karim : Si je pourrais voter moi ? Bah je pense, mais quand je serai grand parce que j'en sais pas encore beaucoup, à mon âge.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. Connaissances : 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances 9]

Les enfants se jugent donc insuffisamment informés pour pouvoir faire un choix électoral avisé. Si certains enfants, comme dans l'extrait n°9, mobilisent la troisième personne (« les enfants ils ont pas trop d'avis ») et ne se considèrent pas nécessairement eux-mêmes comme incompetents (Alban, qui est en CM2, pense que « CM2 c'est limite déjà »), la plupart s'incluent très clairement dans le groupe des enfants qu'ils considèrent inaptes à voter : « on est encore petits » (extrait n°10), « j'en sais pas encore beaucoup, à mon âge » (extrait n°11). Comme le montre ce dernier extrait, au-delà des supposées carences des enfants en informations et en opinions, ceux-ci se jugent également trop peu sérieux pour voter : les enfants choisiraient selon des critères illégitimes (tels que la coupe de cheveux), ou voteraient « au pif » :

Extrait n°12

- Audrey : Parce que faut bien réfléchir ! C'est pas comme ça à la va-vite !
- *Et les enfants ils feraient ça à la va-vite ?*
- Bah oui !
- Annabelle : Il va pas réfléchir... le premier nom que je vois, bah ouais, c'est celui-là, voilà...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

Extrait n°13

- Mustapha : Non parce que les enfants ils vont voter au pif !
- Ibrahim : Voilà ils vont voter au pif.
- Mustapha : C'est à partir de quand t'es grand. Par exemple moi, tu me ramènes deux feuilles, et je fais « tac », vite fait. J'vais [pas] aller voir, j'vais [pas] dire « toi tu fais bien » [parlant du candidat], non j'vais faire « tac », vite fait. Mais si t'es grand tu réfléchis et tout, tu dis « ça il fait bien, ça il fait pas bien » par exemple et bah tu vas voter pour lui.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 2]

Extrait n°14

- Baptiste : Bah ils feraient un petit peu n'importe quoi !
- Delphine : Oui je pense !
- Baptiste : Y'en a ils voteraient...
- Delphine : Ils diraient « oh ! bah je vais voter ça, voter ça, voter ça... » [imitant un ton nonchalant]
- Baptiste : Ils voteraient un petit peu au pif !

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante, père cadre commercial. Très bon élève. Connaissances : 8. **Delphine** : mère agent administratif, père cuisinier. Élève moyenne. Connaissances : 6]

Extrait n°15

- Joël : Parce qu'ils vont voter au hasard !
- Mounir : Parce qu'ils vont voter n'importe quoi ! Ils vont mettre n'importe quoi et ils vont le jeter dedans !
- Joël : Et par exemple y'a un cambrioleur il va se faire élire, parce les enfants ils [n']ont mis que les cambrioleurs...

[03/2015, Périph-Défav1. **Joël** : CM2, mère coiffeuse, père « monte des meubles ». **Mounir** : CE2, père carreleur, mère au foyer]

Les enfants se considèrent donc trop irresponsables pour assumer la responsabilité du vote : ils auraient tendance à faire « n'importe quoi ». Ces extraits montrent qu'au-delà de l'importance du vote, les enfants ont intériorisé la norme du choix rationnel, qu'ils pensent être incapables de respecter. Voter nécessite selon les enfants de « réfléchir », et pour cela d'être « grand » (« si t'es grand tu réfléchis et tout »). Plus encore, ils se considèrent parfois comme concrètement, sinon physiquement, inaptes à assumer la procédure électorale. Dans l'extrait n°8, Jules craint que les enfants « votent deux fois ». Les extraits suivants montrent des craintes similaires :

Extrait n°16

- Adil : Parce que y'en a qui peuvent faire n'importe quoi !
- C'est-à-dire ?
- Bilel : Y'en a ils peuvent mettre deux fois le même papier !

[Périph-Défav, 03/2015. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances : 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8]

Extrait n°17

- Constantin : Bah déjà les enfants ils vont... ils vont mettre un peu n'importe quoi !
- Alec : Pas forcément ! mais c'est surtout qu'ils sont moins au courant de la politique, et tout ça !
- Constantin : Voilà ! et aussi si ils savent pas écrire là c'est un problème, parce que pour voter...

[CE2, 02/2016, Associative. **Alec** : parents danseurs. Bon élève. Connaissances : 2. **Constantin** : mère plasticienne, père acteur et metteur en scène. Bon élève. Connaissances : 2]

Extrait n°18

- Astrid : Parce que ils connaissent pas beaucoup de choses dessus et ils peuvent faire n'importe... ils peuvent voter n'importe comment et dire à tout le monde ce qu'ils ont voté...

[CM1, 01/2016, Associative. Père menuisier, mère assistante maternelle. Très bonne élève. Connaissances : 7]

Extrait n°19

- Ibrahim : Parce qu'en fait les enfants, ils pourraient par exemple bloquer les machines, ou par exemple... j'sais pas...

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer]

Au-delà de leur manque de connaissance et de sérieux, les enfants seraient alors incapables de respecter les règles, concrètes ou tacites, du jeu électoral (« ils peuvent mettre deux fois le même papier », « dire à tout le monde ce qu'ils ont voté »). Les enfants légitiment alors très largement leur exclusion de la sphère électorale : ils n'ont ni les compétences, ni le sérieux, ni la capacité de voter, contrairement aux « grands ». Quelques enfants, pourtant, se déclarent en faveur du droit de vote des enfants : lorsqu'ils justifient cette position, c'est en général de façon succincte et par des arguments qui relèvent du principe d'égalité :

Extrait n°20

- Aurore : Ben parce que ce serait bien... comme ça y'aurait plus de monde qui voterait pour un... pour un maire, pour un Président.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Parents travaillent « dans un bureau ». Bonne élève. Connaissances: 11]

Extrait n°21

- Nesrine : Parce que même eux ils ont un avis !

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer]

Notons par ailleurs qu'en ce qui concerne ces questions, aucune différence ne se dégage selon l'école, le genre ou le milieu social : la réponse modale est « oui, j'aimerais pouvoir voter » puis « non, les enfants ne devraient pas avoir le droit de vote ». Contrairement à ce qu'on aurait pu penser – notamment au vu des résultats sur les effets du climat de la classe sur les attitudes civiques des élèves (Geboers 2013), les élèves de l'école Associative, pourtant incités dans le cadre scolaire à participer (par exemple lors des conseils de classe hebdomadaires) et socialisés sur un mode de relations adultes-enfants plus horizontal, ne se déclarent pas plus régulièrement en faveur du vote des enfants que les élèves des autres écoles. Même dans ces contextes, les enfants naturalisent en effet les différences entre les adultes et eux. Les règles tacites de séparation des rôles sociaux constituent pour eux des évidences, rarement contestées : les fondements du monde social

sont en effet intériorisés lors de la socialisation primaire « non pas comme un univers possible parmi d'autres mais comme le monde, le seul monde existant et concevable, le monde tout court » (Berger & Luckmann 2012 [1966], p.221). Les enfants se considèrent alors comme « naturellement » inférieurs aux adultes, notamment en ce qui concerne la capacité à prendre des décisions politiques.

I.3. « Moi j'suis nul en politique » : le sentiment d'incompétence des enfants

L'incompétence statutaire des enfants est, comme nous venons de le voir, largement due aux attentes sociales qu'ils ont intériorisées et qui les excluent de la sphère politique. Par ailleurs, les enfants se *sentent* bien souvent, à titre individuel, incompétents pour livrer une opinion sur l'univers politique. En premier lieu, celui-ci leur apparaît parfois comme un monde d'adulte, rébarbatif et « ennuyeux » :

Extrait n°22

- Clothilde : [lisant la carte-question] « Tes parents parlent-ils de politique ? » [...]
- Jeanne : [intervenant avec enthousiasme] Moi ils font que ça ! Enfin ils font que ça... à part en ce moment ils parlent du foot mais sinon ils font que ça.
[Clothilde explique que ses parents parlent « parfois » de politique]
- Jeanne : Eh bah moi ils font que en parler 'fin euh... même moi une fois j'mangeais pas à la cantine, on était au restaurant indien, et j'devais leur demander demander demander [répète pour montrer qu'elle a insisté] d'arrêter de parler.
- *Ça t'intéresse pas quand ils parlent de politique ?*
- [murmure] J'aime pas la politique !
- *Et toi ça t'intéresse ? [à Clothilde]*
- Clothilde : Euh ça dépend.
- Jeanne : Moi j'aime pas.
- *Ça t'ennuie ?*
- Oui. C'est pas un sujet pour les enfants.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Jeanne** : père professeur des universités, mère vendeuse. Très bonne élève. Connaissances 13. **Clothilde** : père architecte, mère urbaniste. Très bonne élève. Connaissances: 9]

Extrait n°23

- Amira : [à propos du gouvernement] C'est là où y'a les députés ? [...] C'est où y'a les trucs là où ils... où ils s'assoient c'est... une forme de rond là [mimant un hémicycle], y'a plein de chaises...
- *Ouais, ça c'est l'Assemblée Nationale.*
- C'est nul ça !
- *Pourquoi ?*
- C'est ennuyeux !

- Pourquoi tu dis ça ?
- Ils font que parler là bas !

[CM2, 05/2014, Périph-Défav1. Mère au foyer, père plâtrier. Bonne élève. Connaissances : 9]

Extrait n°24

- Élouane : « Tes parents parlent-ils de politique ? » euh j'sais pas ce que c'est la politique, donc non j'en parle pas !
- Est-ce que des fois ils parlent par exemple des attentats, des présidents... ?
- Euh... non ! [...] Moi je trouve pas ça intéressant, y'a des morts, y'a des... égorgés...

[CM1, 02/2016, Associative. Mère expert comptable, 2^{ème} mère boulangère]

Les enfants sont ainsi nombreux à déclarer que la politique ne les intéresse pas et n'est pas faite pour eux (« c'est pas un sujet pour les enfants »), qu'elle soit jugée inintéressante (« ils font que parler ») et/ou déplaisante (« y'a des morts »). Ils expriment ainsi une « distance temporaire à la politique » (Lignier & Pagis 2017b, p.225) socialement légitimée et justifiée par leur statut enfantin. L'expression de désintérêt pour la politique n'est pas pour autant généralisée : lorsque la question leur est posée par questionnaire, 52% des enfants déclarent trouver la politique « très » (26%) ou « assez » (36%) intéressante. La probabilité de trouver la politique intéressante n'est prédite que par une seule variable, l'indice de l'exposition à la politique dans la famille (voir section I.1). Il n'existe par ailleurs aucune corrélation entre l'intérêt pour la politique et le niveau de connaissance. Ces résultats peuvent paraître étonnants au vu de la comparaison avec les enquêtes menées auprès d'adultes, chez qui l'intérêt pour la politique est une variable fortement prédictive des comportements politiques (Gaxie 1978) et des connaissances politiques (Chiche & Haegel 2002), par ailleurs très corrélée à l'origine sociale, au genre et à l'âge (CEVIPOF 1990). Chez les enfants, il apparaît au contraire que l'intérêt pour la politique diminue avec l'âge :

Tableau 9 : Réponses à la question « à ton avis, la politique c'est... » selon la classe (N=358)

	CE2	CM1	CM2	Total	Khi-deux
Non-réponse / non-valide	13%	14%	7%	11%	74,278***
...pas très intéressant	23%	26%	30%	27%	
...assez intéressant	31%	41%	39%	36%	
...très intéressant	33%	19%	24%	26%	
Total	100%	100%	100%	100%	

Les CM2 apparaissent ainsi moins intéressés par la politique que les CE2. Ces résultats, à première vue tout à fait contre-intuitifs, s'expliquent probablement par la conception différenciée de ce qu'est « la politique » selon les enfants. Comme nous le verrons dans la suite de cette thèse, les enfants les plus jeunes disposent en moyenne de moins de connaissances (chapitre 3) et ils ont en général une conception plus rudimentaire de la politique (chapitre 4), qui se limite souvent pour eux aux « présidents » et aux élections, tandis que les élèves de CM2 conçoivent la politique comme un univers plus large dans lequel ils incluent davantage d'institutions, mais aussi les actualités politiques ou encore les débats. Conçue au sens large, la politique peut alors leur sembler plus inaccessible, et donc moins intéressante. Cette parenthèse rappelle l'utilité de toujours questionner ce que signifie le terme « politique » pour les enquêtés (Gaxie 2001b ; Fitzgerald 2013) et confirme les doutes partagés par d'autres (Tiberj 2004, p.270) concernant la validité des questions sur l'intérêt politique.

Si de nombreux enfants se déclarent donc très intéressés par la politique, celle-ci n'en demeure pas moins un monde dont ils se sentent distants. L'affirmation du questionnaire stipulant que « la politique, c'est trop compliqué pour les enfants » est ainsi validée par la majorité des enquêtés : seuls 22% ne se disent « pas d'accord » avec cette phrase. La probabilité de trouver que la politique n'est pas trop compliquée pour les enfants est principalement prédite, une fois encore, par l'indice d'exposition à la politique dans la famille. Les pratiques liées à la politique des parents (ou du moins la perception qu'en ont leurs enfants) ont alors un impact sur la représentation que les enfants ont de la politique : il semble qu'il y ait transmission de l'intérêt politique des parents aux enfants. On retiendra surtout qu'une vaste majorité d'enquêtés trouve la politique trop compliquée pour les enfants (47% disent être d'accord avec cette affirmation, et 33% disent ne pas savoir).

On retrouve dans les entretiens de nombreux indices de ce sentiment d'incompétence. Plusieurs enfants ont exprimé en tout début d'entretien leur crainte de ne pas être capables de répondre aux questions que j'allais leur poser :

Extrait n°25

- Élouane : Tu écris des livres ?
- *Je vais écrire un livre, c'est pour ça que je suis ici, c'est pour vous demander votre aide pour mon livre ! J'essaye de savoir ce que les enfants savent et pensent de la politique...*
- Élouane : [à Lucie] Tu connais la politique ?

- *Y'a pas besoin de connaître !*
- Non mais je sais même pas comment il s'appelle le président de la République !
- Lucie : Moi non plus...

[Lors de la suite de l'entretien, il s'avère qu'elles savent toutes les deux qui est François Hollande]

[CM1, 02/2016, Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2^{ème} mère boulangère. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances 0]

Extrait n°26

- Maïssa : Mon oncle il fait de la ... il passe à la télé, pour faire de la politique.
- *C'est vrai ? Il fait quoi ? [silence] Tu sais pas ?*
- [petite voix] Moi je connais rien sur la politique...
- *Mais qu'est-ce qu'il fait lui ? Il parle de la politique à la télé, ou...*
- Oui ! [...]
- Chaïma : [s'adressant à moi] Et toi tu vas devenir une femme politique ?
- Non !
- Bah pourquoi tu fais ça alors ?
- *Bah moi c'est pas pour faire de la politique, c'est pour savoir ce que les enfants pensent de la politique, c'est pas pareil...*
- Ah...
- Maïssa : Moi je connais rien sur la politique !

[CE2, 03/2015, Périph-Défav1. **Maïssa** : père distributeur de prospectus, mère au foyer. **Chaïma** : père maçon, mère au foyer]

L'impression de « ne rien connaître » est fréquemment exprimée par les enfants, comme Jules qui déclare « moi j'suis nul en politique » (cf. extrait n°8). Au-delà des craintes de décevoir l'enquêtrice, exprimer son désintérêt pour la politique est aussi bien souvent un moyen de s'en sortir dans l'interaction : contrairement aux adultes, les enfants ne sont pas « supposés » s'intéresser à la politique, et peuvent donc utiliser leur désintérêt comme un argument pour justifier leur manque de connaissance.

Extrait n°27

- Youssef : La gauche et la droite moi j'sais pas trop... j'suis pas trop politique moi.

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. Père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11]

Extrait n°28

- [à propos de ses parents] Tu sais s'ils sont allés voter pour les élections des présidents ?
- Bilel : Oh ? j'sais pas moi !
- Tu sais pas ?
- Moi j'suis pas intéressé !

[Périph-Défav, 03/2015. CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 6]

Extrait n°29

- [suite à la carte-question « te souviens-tu d'une information que tu as vue à la télévision] Vous les regardez des fois, les informations ?

- Ensemble : Oui !

- Léonie : Tout le temps.

- Tout le temps ? [rires] Et vous êtes pas capables de me dire un truc que vous avez vu dans la semaine par exemple ?! [sur le ton de la plaisanterie]

- Astrid : [rires] Mais non parce que... on comprend rien en fait !

[CM1, 01/2016, Associative. **Léonie** : père peintre en bâtiment, mère travaille « dans un bureau ». Élève en difficulté. Connaissances: 5. **Astrid** : père menuisier, mère assistante maternelle. Très bonne élève. Connaissances : 7]

Extrait n°30

- Et qu'est-ce que vous en pensez de Nicolas Sarkozy ?

- Ibrahim : Euh...

- Mustapha : Eh beh moi... est-ce qu'il était président en 2002 ?

- Ibrahim : Oui !

- Euh...

- Mustapha : Eh beh j'ai rien remarqué.

- Ibrahim : Moi en fait, quand j'avais 7-8 ans, j'savais même pas la France elle était... j'étais à fond sur l'école...

- Mustapha : Moi j'avais trois choses : école, sport, maison. École, sport, maison. Après j'avais rien remarqué. Des fois, des fois, des fois [insiste pour dire que c'était rare] quand j'entends des infos très importantes je regarde, mais après... les infos... par exemple vite fait, par exemple y'a des... il pleut ou quelque chose comme ça... j'm'en fous !

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 2]

Se déclarer désintéressé ou incompetent (« on comprend rien en fait ! ») peut alors servir une présentation de soi qui n'est que rarement vécue comme déshonorante en raison du statut enfantin des enquêtés. Déclarer que « j'm'en fous » ou que « j'suis pas trop politique » est alors un moyen de couper court à une question déroutante. Le sentiment de n'être que très peu concerné par la chose politique est ainsi fréquemment exprimé dans les entretiens. Pour autant, comme l'indiquent les éléments quantitatifs sur la perception de la politique, le sentiment de compétence des enquêtés est assez variable. Si on peut donc parler d'incompétence statutaire des enfants en tant que groupe, et postuler que cette incompétence joue un rôle majeur dans leurs représentations du monde politique, il est important de garder en mémoire les variations entre les enquêtés selon leur âge, leur école, leur milieu social ou leur genre. Nous allons désormais nous intéresser à la

différenciation dans la compétence statutaire des enfants, en prenant pour angle d'approche leur capacité à donner leur avis.

II. L'inégale propension à opiner

Donner son avis, formuler une opinion, défendre un point de vue constituent autant de pratiques qui nécessitent de se sentir légitime et compétent pour le faire. L'inégale propension à opiner constitue donc un marqueur de la compétence statutaire différenciée des enquêtés. Cette section interroge la capacité et la volonté – ces deux dimensions étant dans les faits indissociables – des enfants de donner leur avis sur des sujets politiques. Dans un premier temps, nous verrons qu'opiner présuppose une certaine compétence discursive et que les manières de donner son avis sont largement fonction des pratiques linguistiques des enquêtés (II.1.). Cette section étudie ensuite la tendance des enquêtés à prendre position sur différentes questions en présentant les statistiques de non-réponses aux questions d'opinion du questionnaire (II.2.).

II.1. La compétence discursive pour opiner

Se constituer comme compétent sur le monde politique en prenant position nécessite, en premier lieu, une certaine compétence discursive, très inégalement distribuée selon les enfants. La maîtrise de la langue, mais aussi et surtout la maîtrise du discours, sont ainsi des outils fondamentaux pour la formulation d'opinions. Naïma et Nesrine, toutes deux issues de milieux populaires (leurs pères sont maçons, leurs mères au foyer) rencontrent par exemple des difficultés pour exprimer leurs idées :

Extrait n°31

- Naïma : [prend une carte-question] « Tu te souviens d'une information que tu as vue à la télévision ? » oui c'était je sais pas où, y'avait des voleurs ils sont venus et ils ont tué « je suis Charlie » et après ils arrêtent pas d'en parler [Nesrine : C'est à Paris] c'est à Paris et ils ont tué « je suis... je suis... » [Nesrine lui chuchote quelque chose], voilà, c'est tout, ils avaient tué « je suis Charlie ».
- Nesrine : Bah c'est pareil, moi aussi j'ai vu ça, ce qu'il s'est passé à Paris, à la télévision.
- *Et quoi d'autre ? Tu ne te souviens pas d'une autre information ?*
- Les... comment ça s'appelle... pour changer le président !
- *Les élections ?*
- Voilà.

- Naïma : Et aussi moi j'ai vu que François Hollande il avait dit que ... je sais pas comment ça s'appelle, de se marier avec... [Nesrine : « homosexuel »] on se marie avec « homosexuel » [elle prononce difficilement le mot] une femme et une femme, voilà.

- Nesrine : [prend une nouvelle carte-question] « Si tu étais présidente ou président, que ferais-tu ? » bah moi je ferais euh bah les... pour payer le loyer de la maison, je baisserai les loyers... et j'améliorerai plus mieux la ville.

- *Comment ?*

- En... en faisant plusieurs recettes euh... en inventant quelque chose d'autre, en baissant les paiements, tout ça.

[03/2015, *Périph-Défav1*. Nesrine : CM1. Père maçon, mère au foyer. Naïma : CM2. Père maçon, mère au foyer]

Connaître et pouvoir mobiliser des mots adéquats, trouver ses mots : tels sont parfois des obstacles à l'expression d'idées politiques. Ici, Naïma désigne les terroristes par le terme « voleurs », qui agit probablement comme un concept générique pour se référer aux « méchants ». Nesrine quant à elle ne trouve pas le mot « élection », mais aide Naïma à trouver le mot « homosexuel », que cette dernière ne parvient pas à prononcer ni à placer correctement dans la phrase (« on se marie avec homosexuel, une femme et une femme »). Bien que les enquêtées arrivent à bricoler avec le vocabulaire à leur disposition pour se faire comprendre, s'entraînant bien souvent, l'aisance discursive leur fait ici clairement défaut pour exprimer leur pensée et la développer. Nesrine répond ainsi de façon globalement désajustée à la question « si tu étais présidente, que ferais-tu » : elle évoque le « loyer de la maison » avant de déclarer qu'elle « améliorerait plus mieux la ville »⁶³. Elle utilise par ailleurs le terme inadéquat de « recettes », peut-être à la place de « loi », et conclut son propos par un « tout ça » qui exprime à lui seul les difficultés d'expression qui limitent la portée de son propos. Les mots, en effet, ne sont pas uniquement des outils discursifs permettant l'expression pratique d'une idée : ils sont également des « instruments de pensée » sans lesquels il est difficile d'analyser le réel (Chomsky 2001 [1969]). Le contraste avec les discours d'enfants tels que Jules et Amaïa, issus de classes moyennes et scolarisés dans l'école Associative, est ainsi flagrant :

Extrait n°32

- Amaïa : « Si tu étais présidente ou président, que ferais-tu ? » ben... je sais pas !

- *Si tu pouvais être présidente... qu'est-ce tu pourrais faire pour améliorer la France par exemple ?*

⁶³ Au-delà de la compétence discursive limitée des enquêtées, cet extrait révèle une confusion entre les échelles géographiques de l'action publique, dont nous verrons dans la partie 2 (chapitre 4) qu'elle constitue une caractéristique de la compréhension enfantine de la politique.

- Euh... pour euh... [rires gênés] oh je te laisse répondre [à Jules], et après je répondrai.

- Jules : Si j'étais président... je me rappelle quand j'étais petit [rires] quand j'étais petit, quand j'avais 6 ans y'avait une loi que je voulais absolument faire si j'étais président, c'est d'arrêter l'école. Mais bon maintenant j'ai plus trop envie d'arrêter l'école parce que je sais que ça servira pas à grand-chose, ça servira bah du coup au chaos de la France... Bah par exemple que on laisse passer les migrants, par exemple, et tous les gens qui ont besoin d'aide, qui sont à la rue... bah qu'on fait quand même un autre truc parce que... c'est vraiment... y'a des gens ils meurent dans la rue et personne ne peut... voilà faire ça pour améliorer la France... sinon... qu'est-ce que je pourrais faire... euh... j'aimerais être ami avec l'Amérique, parce que c'est... bah c'est les plus forts quoi ! [Amaïa rit] Enfin c'est nos amis, ils nous ont aidé à combattre les terroristes, mais après... bah voilà.

- Amaïa : Moi... bah ouais je suis d'accord avec toi pour... 'fin pour tout, à part... Amérique et tout ça [Jules rit et déclare: « ça c'est mon rêve ! »] et aussi que... on s'intéresse plus aux gens, par exemple... y'a presque personne qui est d'accord avec la loi travail, alors que... ben on devrait l'enlever, plutôt, parce que... j'trouve que ça va empirer les choses.

[CM2, 04/2016, Associative. **Jules** : mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9. **Amaïa** : mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances : 8]

On retrouve dans cet extrait des fautes de grammaire et de syntaxe et des hésitations, comme d'ailleurs dans tous les entretiens. Cependant, la compétence discursive d'Amaïa et Jules leur permet de répondre de façon beaucoup plus ajustée à la question : Amaïa qui dans un premier temps ne sait pas quoi répondre, trouve une parade en proposant à Jules de répondre en premier. Jules quant à lui organise son discours de façon chronologique, en commençant par une anecdote sur « quand il était petit » qui lui permet d'introduire son propos et donc de gagner du temps. Il répond ensuite plus directement à la question en précisant bien que ses idées sont des « exemples ». Il justifie par ailleurs chacune de ses propositions : « y'a des gens ils meurent dans la rue » (pour justifier la lutte contre la pauvreté) « ils nous ont aidé à combattre les terroristes » (pour justifier le rapprochement avec les États-Unis). Amaïa rebondit en commentant les idées de Jules, puis en en ajoutant une nouvelle. On notera ici qu'elle part d'une considération générale (« qu'on s'intéresse aux gens ») avant de donner le cas précis auquel elle pense, en l'occurrence la loi travail.

Au-delà de la maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe, la capacité à exprimer son point de vue lors de l'entretien dépend alors surtout des styles de langage que mobilisent les enfants. Comme l'expliquent W. Lignier et J. Pagis dans le deuxième chapitre de leur ouvrage, qui analyse en profondeur la question des capacités langagières des enfants :

« Le point de vue des enfants met [...] en jeu des dispositions intellectuelles socialement différenciées, qui se donnent à voir en particulier dans des différences de *styles de langage*. Ce n'est alors plus tant le degré de maîtrise de la parole qui est remarquable, que la manière de parler, en ce qu'elle signale une appétence distinctive pour l'exercice proposé. Les enfants sont plus ou moins prêts, ont plus ou moins envie, ont plus ou moins l'habitude de verbaliser leur opinion [...] et de la justifier dans un dialogue avec des adultes » (2017b, p.98).

B. Bernstein développe deux idéaux-types pour décrire les styles de langage des enfants (1975, pp.42-49 & pp.127-143) : le code élaboré est un style de langage fondé sur des phrases syntaxiquement et grammaticalement diversifiées, qui mobilise des symboles analytiques permettant à la fois l'expression de la subjectivité du locuteur et celle de la rationalité du propos énoncé. Il est fondé sur un langage formel qui permet d'exprimer des « significations universalistes ». Le code restreint est quant à lui plus limité du point de vue syntaxique et grammatical. Il s'agit par ailleurs d'un code plus impersonnel, fondé sur des énoncés plus courts et rarement justifiés que ce soit sur le mode de la rationalité ou du ressenti du locuteur. Ce code produit alors des significations particularistes, adaptées à un usage pratique du langage et moins à un usage réflexif. Selon B. Bernstein, les enfants des classes moyennes et supérieures mobilisent dans leurs discours les deux codes linguistiques en fonction des contextes d'élocution, alors que les enfants de classes populaires ne disposent pour s'exprimer que du code restreint, ce qui explique d'ailleurs selon l'auteur leurs difficultés à l'école, les exercices scolaires requérant la maîtrise du code élaboré (p.31 ; p.38).

Bien que schématiques, ces idéaux-types permettent de repérer certaines différences, subtiles mais fondamentales, dans les manières dont les enquêtés s'expriment. Si l'âge joue un rôle sur la compétence discursive des enfants, celui-ci tient surtout à la précision du vocabulaire et de la grammaire, qui ne produit qu'une faible différenciation dans la capacité des enfants à exprimer leur point de vue. L'usage de styles de langage différenciés, en revanche, produit des effets majeurs sur l'interaction et semble surtout lié au milieu social, comme le décrivent les travaux de B. Bernstein. La tendance à généraliser, mais aussi à contextualiser, subjectiver et justifier le discours se retrouve plus systématiquement chez les élèves des écoles Centre-fav et Associative, là où les élèves de l'école Périph-Défav1 tendent à produire un propos plus « particulariste » et moins fondé sur l'avis personnel.

Extrait n°33

- Djamilia : « Si tu étais présidente, que ferais-tu ? » euh... qu'y'a de la police, personne n'a le droit de... de rouler... que... personne n'a le droit de rouler... de relire... comment s'appelle déjà, on roule... tu roules doucement, et ... c'est tout. Et après y'a plein de choses.

- *Comme quoi ?*

- Par exemple si tu... t'as pas le droit de rouler quand les voitures ils passent, et aussi les trams, t'as pas le droit... la voiture elle a pas le droit d'aller où y'a l'arrêt du tram, et elle passe là où le tram il passe, ils ont pas le droit ça, et c'est tout.

- *Et tu ferais quoi d'autre pour la France ?*

- Bah... j'autorise plein de choses moi... on a le droit des pâtes chinoises [friandises très appréciées par les filles de la classe], mais pas le droit d'avoir des pistolets ou des couteaux, pas le droit de tuer, sinon ils vont aller à la prison... et après c'est tout.

[CM1, 03/2015, *Périph-Défav1. Parents au chômage. Élève en difficulté. Connaissances : invalide*]

On retrouve ici, au-delà des manifestes difficultés d'expression, toutes les caractéristiques du code restreint : les phrases sont courtes, catégoriques. Djamilia n'exprime jamais explicitement son avis personnel et ne justifie pas ses propos. Elle ne donne par ailleurs que des exemples particuliers (et par ailleurs plutôt désajustés – aucune de ses propositions ne constituant une nouveauté par rapport aux règles existantes). Chloé et Maël, en revanche, répondent à la question en évoquant des considérations beaucoup plus générales, exprimées de façon plus personnelle :

Extrait n°34

- Maël : « Si tu étais président ou présidente, que ferais-tu ? » bon alors, si je serais président, je ferais en sorte qu'il n'y ait plus de pauvres... qu'il n'y ait plus de pauvres, que tout le monde ait un monde heureux, et que y'a personne qui soit favorisé d'un côté ou de l'autre. Euh... beh... que ce soit un monde égaux, et que... mais voilà quoi après c'est... voilà.

- Chloé : Moi je pense que... oui je ferais des actions pour que tout soit à peu près égal, qu'y'ait pas trop de racisme et que tout le monde soit traité de la même manière, que... 'fin par exemple que des enfants qui naissent noir puissent avoir les mêmes droits que... 'fin j'aimerais bien que ça soit pareil dans tous les pays, et sinon j'aimerais bien aussi essayer de faire quelque chose contre la pollution, parce que le réchauffement climatique tout ça, et puis voilà.

[CM2, 03/2016, *Associative. Maël : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances : 10. Chloé : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.*]

On retrouve ici plusieurs caractéristiques du code élaboré : les phrases sont syntaxiquement plus complexes, et expriment explicitement la subjectivité du propos,

notamment avec l'usage récurrent du « je ». Les idées sont par ailleurs systématiquement justifiées, même si de façon implicite : la lutte contre la pauvreté se justifie par la volonté d'avoir « un monde heureux » et selon un principe d'égalité (« que y'a personne qui soit favorisé d'un côté ou de l'autre »), la lutte contre la pollution est légitime « parce que le réchauffement climatique ». Les extraits présentés ici rappellent ainsi les résultats de B. Bernstein lorsque celui-ci compare les discours d'enfants de classes populaire et supérieure :

« Le discours du premier enfant [de classe supérieure] crée des significations universalistes – en tant qu'elles sont autonomisées par rapport à la situation, et ainsi compréhensibles par tous. Au contraire, le discours du deuxième enfant [de classe populaire] produit des significations particularistes, en ce sens qu'elles sont étroitement liées à la situation et demandent pour être comprises complètement que l'on connaisse la situation qui a suscité le discours » (1975, p.235).

Ces différences dans les manières de s'exprimer selon les milieux sociaux ne doivent cependant en aucun cas être essentialisées. On peut en effet les expliquer par des différences concrètes dans les expériences socialisatrices des enfants : A. Lareau, grâce à des observations ethnographiques dans les familles, a constaté que les enfants de classes moyennes et supérieures étaient davantage incités à donner leur avis et à justifier leur point de vue, voire à négocier avec les adultes, ce qui leur confère ce que la sociologue appelle un « *sense of entitlement* » qui ne se retrouve pas chez les enfants de classe populaire (Lareau 2003, p.105-110). La facilité avec laquelle les enfants produisent un discours sur le mode de l'opinion personnelle dépend donc de la fréquence avec laquelle ils ont été confrontés à cet exercice discursif, en général plus importante dans les classes moyennes et supérieures. Cela ne signifie pas que les enfants de classe populaire soient incapables de monter en généralité ou d'évoquer un ressenti personnel. Si l'utilisation du code élaboré est nettement plus fréquente parmi les enfants de classe moyenne et supérieure, elle ne leur est pas exclusive. De plus, même en mobilisant le code restreint, les enfants parviennent à exprimer des propos très généraux et fondés sur leur avis personnel :

Extrait n°35

- Anissa : « Si tu étais présidente ou président, que ferais-tu ? » bah moi je ferais la paix en France, j'aurais mis plein de gardes, si ils tuent pas...
- *Plein de quoi ? [N'ayant pas compris]*

- Plein de... attends... de policiers... voilà quoi, et j'aurais mis... j'aurais mis la paix, comme j'avais dit, j'aurais aimé tout le monde, j'aurais fait beaucoup de choses...
- *Et toi ?*
- Rabia : Beh... moi si je serais présidente, bah déjà y'aura la paix, y'aura de la politesse, et aussi y'aura de l'ambiance... bah ...
- *De l'ambiance ?*
- Oui !
- *C'est-à-dire ?*
- C'est que... on rigole, on se partage des choses... et... qu'on se rassemble ! Et aussi si j'étais présidente, si y'avait des problèmes, j'aurais réparti plein de policiers, qui sauvent les vies des gens, pour pas qu'ils se fassent tuer... et voilà.
- Anissa : Et aussi moi je voulais dire que si j'étais présidente, bah j'oublierai jamais mes amis, mes proches, mes parents. Tout ça, je l'aurais pas abandonné, c'est tout.

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. **Rabia** : père maçon, mère employée de ménage. Bonne élève. Connaissance : 9. **Anissa** : père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Les phrases sont, ici encore, courtes et catégoriques : elles sont rarement justifiées et n'expriment pas directement le ressenti des locutrices. L'utilisation du futur donne une dimension indiscutable et donc non-subjective aux élocutions : « y'aura de la paix », « j'oublierai jamais mes amis, mes proches, mes parents ». Pour autant, Anissa et Rabia évoquent des valeurs très générales et des propos personnels, mais en utilisant un style de langage qui provoque une certaine distanciation. En d'autres termes, si on peut considérer qu'Anissa et Rabia livrent ici certaines opinions (sur la nécessité de la paix, du maintien de l'ordre via la police, de la mise en avant de valeurs diverses), elles le font de façon implicite, sans jamais utiliser, comme dans les exemples précédents d'enfants d'écoles plus favorisées, de formulations de type « j'aimerais que... parce que ». L'utilisation du code restreint, par ailleurs, ne signifie pas que les enfants ne puissent maîtriser le discours et être à l'aise dans l'interaction :

Extrait n°36

- Enis : Eh beh... je ferais des trucs qui veulent les trucs ! [Khaled rit] les habitants !
- *Comme quoi par exemple ?*
- Ils veulent.... J'sais pas, un parc, je ferais un parc, ils veulent un parking, je fais un parking, s'ils veulent des bâtiments je fais des bâtiments... j'sais pas, des trucs comme ça !
- *Et toi ?*
- Khaled : Moi si je suis président... moi je voudrais pas d'être président, parce que après euh... le matin, café, vous êtes comme ça avec vos papiers ! non mais le matin vous êtes avec vos papiers ! [rires] Imagine ! Imagine, toi t'as le café

tranquille, tu te réveilles, direct des papiers ! Saoulant ! Des papiers ! Vous comprenez ? Des papiers le matin, ça veut dire moi je bois mon café tranquille [Enis rit] des papiers comme ça, le matin, alors que mon cerveau il vient juste de se... [Khaled : de se réveiller] de se réveiller !

- *Ouais trop de travail, mais n'empêche que si t'étais président tu ferais quoi ?*

- Eh bah je me ferais de l'argent ! [Tout le monde rit] Je me ferais une piscine, remplie d'argent, j'nagerais sur l'argent ! Beaucoup d'argent

- Enis : Tu vas te noyer !

- Khaled : Non ! [rires] Je vais pas me noyer, je vais aller dans l'argent et je vais nager

- Enis : Et tes yeux comment tu vas les ouvrir ?

- Khaled : Avec des lunettes ! [rires] Et avec des pièces aussi, de 1€ et de 2€. Et voilà !

[CMI, 03/2015, *Périp'h-Défav1*. **Enis** : père maçon, mère couturière. **Khaled** : père employé de ménage, mère caissière]

Ici, Enis exprime une idée générale, qu'il formule pourtant dans des termes particularistes : pour dire qu'il prendrait en compte les demandes de la population (« je ferais des trucs qui veulent les trucs »), il donne une série d'exemples particuliers (« ils veulent un parking, je fais un parking ») qui rendent le propos clair et vivant, sans qu'il soit pour autant justifié ni sur le plan rationnel, ni sur le plan subjectif. Khaled quant à lui détourne la question pour faire rire son auditoire à deux reprises, dans un premier temps en s'imaginant président au réveil, puis en évoquant une « piscine remplie d'argent ». Il maîtrise ainsi parfaitement l'interaction et mobilise les potentialités discursives du code restreint pour produire un discours saisissant. On peut à cet égard citer l'étude de P. Miller, G. Cho et J. Bracey (2012) qui montre que les enfants de classe populaire sont souvent de meilleurs narrateurs de récits personnels, quoique leur façon de s'exprimer soit moins valorisée dans l'univers scolaire.

Être attentifs à la différenciation des styles de langage selon les milieux sociaux ne doit donc pas conduire à une perspective misérabiliste, qui n'étudierait la classe populaire qu'en termes de manques par rapport à la classe supérieure. Les travaux de B. Bernstein ont pour cela subi d'importantes critiques, en particulier de la part de W. Labov (1978) qui montre que le langage des enfants de classes populaires permet d'exprimer autant d'informations que le « langage formel », mais sous une forme différente. Or, pour ce qui nous intéresse ici, la forme est importante, puisqu'elle détermine la capacité des enfants à se conformer au modèle dominant de l'opinion personnelle – qui suppose que celle-ci soit à la fois personnelle et rationnelle, et que son expression soit donc personnalisée et rationalisée. L'examen des entretiens à l'aune des concepts proposés par B. Bernstein indique que le style de langage mobilisé par les enfants de classes moyennes et

supérieures leur permet davantage de se conformer à ce modèle d'opinion légitime. En d'autres termes, si tous les enfants peuvent donc exprimer des opinions, ils disposent de moyens inégaux pour le faire. De plus, comme nous allons le voir à présent, ils se sentent inégalement « fondés et appelés » à opiner.

II.2. Se sentir « fondé et appelé » à opiner

La théorie bourdieusienne concernant la compétence statutaire postule l'existence de dispositions différenciées à donner son avis selon le niveau de compétence technique et selon le statut social des enquêtés, y compris lorsqu'il ne s'agit pas « d'exprimer » une opinion mais de faire un choix entre différentes opinions « préconstituées », c'est-à-dire en répondant à des questions fermées :

« La propension à prendre la parole, même de la manière la plus rudimentaire, celle qui consiste à produire un oui ou un non ou à apposer une croix devant une réponse préfabriquée, est strictement proportionnée au sentiment d'avoir le droit à la parole, d'avoir voix au chapitre, d'avoir autorité et crédit pour entrer légitimement dans la discussion politique » (Bourdieu 1977, p.64).

Le questionnaire comportait une série de questions qui permet d'appréhender d'un point de vue statistique la tendance des enfants à formuler des opinions : les enfants devaient se positionner sur une série d'affirmations en cochant la case « je suis d'accord » / « je ne suis pas d'accord » ou « je ne sais pas ». Comme l'expliquent G. Michelat et M. Simon dont la démarche est similaire, « se poser le problème méthodologique du traitement des sans réponse aux questions d'opinion conduit à s'interroger sur leur signification, c'est-à-dire à considérer l'absence de réponse comme une réponse ayant un sens au stimulus que constitue la question posée » (1982, p. 41). Le tableau ci-dessous présente les affirmations et le pourcentage d'enfants ayant pris position à leur sujet. Le contenu des réponses (« d'accord » ou « pas d'accord ») est traité dans un chapitre ultérieur (chapitre 5), l'enjeu étant ici de repérer la tendance des enfants à donner un avis, quel qu'il soit. Notons qu'une affirmation a été modifiée lors de la troisième vague pour s'adapter au contexte politique (elle est indiquée en italique) :

Tableau 10 : Pourcentage d'enfants ayant pris position (d'accord ou pas d'accord) par affirmation (N=538)

Affirmation	Prises de position
1- La politique c'est trop compliqué pour les enfants	69%
2 - Il faut faire plus de choses pour protéger la planète	90%
3 - C'est bien que les femmes fassent de la politique	62%
4 - Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	70%
5 - (<i>vague 3 uniquement, N=169</i>) La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie	66%
6 - (<i>vague 1 et 2 uniquement, N=369</i>) Il faudrait mettre l'école le mercredi matin	83%
7 - Il y a trop d'étrangers en France	60%
8 - C'est bien que les homosexuels puissent se marier	66%
9 - Il faudrait que la Palestine devienne un pays	34%

Dans l'ensemble, les questions ont été bien comprises par les enquêtés : seul l'*item* sur la Palestine a occasionné de fréquentes questions lors de la passation du questionnaire. Il s'agit par ailleurs du seul *item* à propos duquel une minorité seulement d'enfants s'est positionnée (34%), ce qui tend d'ailleurs à confirmer que les enquêtés n'ont pas massivement répondu « au hasard » à cette partie du questionnaire : lorsque, comme ça a été le cas pour nombre d'entre eux concernant cet *item*, ils ne disposaient d'aucune connaissance sur le thème mentionné, ils ont été majoritaires à s'abstenir de se positionner. Si l'*item* n°6 nécessitait également un certain suivi de l'actualité (concernant la guerre en Syrie et le terrorisme), il s'agit d'un thème qui paraît suffisamment connu des enfants pour susciter de nombreuses prises de positions (66%). Les autres affirmations étaient relativement accessibles pour les enfants, qui pouvaient se positionner « sur le tas », même en l'absence d'informations préalables. Bien entendu, de nombreuses questions nécessitent des éléments de connaissance, notamment linguistiques : certains enfants, par exemple, ne connaissent pas la signification du terme « homosexuel », du terme « politique », ou encore du terme « étranger ». Comme indiqué dans la sous-section précédente, la compétence langagière peut parfois être un obstacle à la prise de position. Il ne fait pas de doute, par ailleurs, que la tendance à se positionner dépende des chances que les enfants aient déjà été confrontés à des opinions ou à des informations sur les thèmes qu'évoquent les affirmations.

Afin de calculer la tendance des enfants à formuler une opinion pour l'ensemble des affirmations, une valeur d'un point a été attribuée pour chaque réponse « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord ». La mesure de la tendance à opiner présentée ci-dessous correspond au pourcentage d'*items* sur lesquels les enfants se sont positionnés. L'*item* n°1 (« la politique c'est trop compliqué pour les enfants ») est néanmoins exclu de cette mesure des prises de position, car il est considéré ici comme une variable explicative, les réponses à cette affirmation étant très prédictives de la tendance à se positionner sur les autres :

Tableau 11 : Pourcentage de prises de position aux différentes affirmations selon les réactions à l'affirmation « la politique c'est trop compliqué pour les enfants » (N=538)

Réaction à l'affirmation « la politique c'est trop compliqué pour les enfants »	Pourcentage de prises de position (« d'accord » ou « pas d'accord ») aux autres affirmations	Khi-deux
D'accord	67%	74,428** *
Pas d'accord	77%	
Ne sait pas	55%	
Total	66%	

Les enfants qui considèrent que « la politique c'est trop compliquée pour les enfants » donnent ainsi moins fréquemment leur avis que ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation (-10 points). Par ailleurs, ceux qui disent « ne pas savoir » si la politique est ou non trop compliquée pour les enfants se positionnent moins encore que ceux qui considèrent qu'elle l'est (-12 points). Ce résultat suggère que la réponse « je ne sais pas » correspond davantage à l'expression d'une incompétence vis-à-vis de la question qu'à une réponse mitigée (qui signifierait « entre les deux »). Il confirme par ailleurs que la mesure de la tendance à se positionner est révélatrice de sentiments de compétence différenciés : plus les enfants se sentent compétents, plus ils tendent à prendre position.

La tendance à opiner augmente par ailleurs avec le niveau de connaissance⁶⁴, comme le montre le tableau ci-dessous dans lequel les enquêtés ont été répartis en quatre groupes selon le score qu'ils ont obtenu au test de connaissance.

⁶⁴ Le niveau de connaissance est mesuré à travers le test de connaissance politique présenté dans le chapitre 3, qui comporte exclusivement des questions sur la politique « au sens strict » (institutionnelle et partisane).

Tableau 12 : Pourcentage de prises de position selon le niveau de connaissance (quartiles) (N=525)

Niveau de connaissance	Prises de position (N=525)	Khi-deux	Corrélation de Spearman ⁶⁵
1 ^{er} quartile (« novices »)	58%	48,126***	,249***
2 ^{ème} quartile	64%		
3 ^{ème} quartile	69%		
4 ^{ème} quartile (« spécialistes »)	74%		
Total	66%		

Plus les enfants réussissent le test de connaissance politique, plus ils tendent à prendre position concernant les affirmations. Ce résultat n'est pas surprenant : les enfants qui détiennent le plus de connaissances politiques sont aussi les plus susceptibles d'avoir entendu parler des thèmes mentionnés au travers des affirmations, et donc d'avoir une opinion à leur sujet. Comme nous allons le voir dans la deuxième partie de cette thèse, opinions et connaissances sont en effet acquises (et bien souvent apprises) de façon simultanée. La tendance des enfants à prendre position est également corrélée à l'indice d'exposition à la politique dans la famille : la corrélation de Spearman est de ,208***. La tendance à se positionner sur des sujets politiques dépend donc largement de logiques informationnelles.

La tendance à opiner augmente ainsi avec l'âge des enfants :

Tableau 13 : Moyenne des prises de position selon la classe (N=538)

Classe	Prises de position	Khi-deux
CE2	62%	28,563**
CM1	65%	
CM2	69%	
Total	66%	

Là où en CE2, les enfants se positionnent sur 62% des affirmations en moyenne, ceux de CM2 le font sur 69% d'entre elles. Selon les affirmations, l'effet de l'âge est plus ou moins important :

⁶⁵ La corrélation de Spearman est utilisée pour mesurer la corrélation entre deux variables qualitatives ordinales. La corrélation parfaite serait de -1 ou +1, la corrélation nulle de 0.

Tableau 14 : Pourcentage de prises de position par affirmation selon la classe (N=538)

	CE2	CM1	CM2	Test t (CE2-CM2)
1- La politique c'est trop compliqué pour les enfants	67%	64%	74%	-1,505
2 - Il faut faire plus de choses pour protéger la planète	85%	87%	95%	-3,138**
3 - C'est bien que les femmes fassent de la politique	56%	55%	71%	-3,090**
4 - Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	60%	72%	76%	-3,509***
5 - (<i>vague 3 uniquement, N=169</i>) La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie	72%	72%	56%	1,757
6 - (<i>vague 1 et 2 uniquement, N=369</i>) Il faudrait mettre l'école le mercredi matin	81%	87%	83%	-,350
7 - Il y a trop d'étrangers en France	55%	62%	63%	-1,589
8 - C'est bien que les homosexuels puissent se marier	57%	69%	72%	-3,195**
9 – Il faudrait que la Palestine devienne un pays	40%	28%	33%	1,333

On notera ici que les *items* concernant directement les enfants (*items* 1 et 6) sont ceux que l'âge discrimine le moins. Il s'agit en effet de questions pour lesquelles les enfants peuvent se sentir légitimes pour prendre position, étant directement concernés quel que soit leur âge. L'absence de corrélation concernant la Syrie s'explique quant à elle par la faiblesse numérique de l'échantillon. Les écarts sont en revanche importants concernant les affirmations sur la planète (*item* 2), la participation politique des femmes (*item* 3), le droit de vote des étrangers (*item* 4) et le mariage homosexuel (*item* 8), soit toutes les affirmations politiques qui ne concernent pas les enfants à l'exception de celle stipulant qu' « il y a trop d'étrangers en France » ainsi que celle sur la Palestine (*item* 9). En grandissant, les enfants prennent donc de plus en plus position sur des sujets politiques : les élèves de CM2 se jugent probablement plus concernés par la chose politique et plus investis et compétents pour se prononcer à leur sujet. Ainsi :

« Les variations [dans la tendance à répondre aux questions d'opinion] sont d'autant plus marquées que les problèmes posés sont plus éloignés de l'expérience, plus abstraits et coupés des réalités ordinaires [...] et qu'ils appellent avec plus d'insistance une réponse engendrée à partir de principes proprement politiques (ce qui se marque dans la syntaxe et le lexique même de la question). Tout se passe comme si les agents les plus "légitimes", c'est-à-dire les plus compétents au double sens, étaient et se sentaient d'autant plus légitimés, c'est-à-dire à la fois

inclinés et appelés à opiner que le problème posé est plus “légitime” » (Bourdieu 1977, p.56).

Ces résultats rejoignent d’ailleurs ceux de D. Gaxie qui trouve un effet de l’âge sur le sentiment de légitimité politique des enquêtés (1978, p.155). L’effet du milieu social, en revanche, apparaît plutôt faible :

Tableau 15: Moyenne des prises de position selon le milieu social des parents (N=472)

Milieu social des parents	Prises de position	Khi-deux
Populaire	65%	76,618***
Moyen	68%	
Favorisé	69%	
Total	67%	

Bien que significatif, l’écart de 4 points entre les enfants de classe favorisée et de classe populaire est modeste en comparaison aux différences observées chez les adultes (Bourdieu 1977). L’examen au cas par cas des affirmations indique cependant un poids différencié du milieu social selon les domaines dont il est question :

Tableau 16 : Pourcentage de prises de position par affirmation selon le milieu social (N=538)

Valeurs	Populaire	Moyen	Favorisé	Test-t (populaire – favorisé)
1- La politique c'est trop compliqué pour les enfants	68%	70%	68%	-0,50
2 - Il faut faire plus de choses pour protéger la planète	84%	94%	95%	-3,364**
3 - C'est bien que les femmes fassent de la politique	57%	63%	73%	-3,020**
4 - Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	68%	71%	75%	-1,403
5 - (<i>vague 3 uniquement, N=169</i>) La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie	68%	67%	64%	,294
6 - (<i>vague 1 et 2 uniquement, N=369</i>) Il faudrait mettre l'école le mercredi matin	86%	82%	83%	,585
7 - Il y a trop d'étrangers en France	59%	62%	63%	-,822
8 - C'est bien que les homosexuels puissent se marier	64%	73%	67%	-,408
9 – Il faudrait que la Palestine devienne un pays	37%	33%	28%	1,763*

Les enfants de milieux favorisés se positionnent significativement plus concernant deux affirmations : celle sur la planète (*item 2*) et celle sur les femmes (*item 3*). Inversement, les enfants de milieux populaires sont plus nombreux à se prononcer au sujet de la Palestine (*item 9*), probablement parce qu'ils sont plus fréquemment issus de familles musulmanes, au sein desquelles on peut penser que la question palestinienne fait l'objet d'une attention particulière. L'absence de corrélation concernant les deux *items* sur les étrangers (*items 4 et 7*) mais aussi sur la Syrie (*item 5*), voire sur le mariage homosexuel (*item 8*)⁶⁶ s'explique aussi peut-être par les ascendances – plus souvent étrangères – des enfants de milieux populaires, dont on peut faire l'hypothèse qu'elles tendent à leur conférer une certaine compétence (technique et statutaire) sur ces questions et qu'elles compensent alors « le handicap » (Michelat & Simon 1982) sinon induit par l'origine sociale. Quoi qu'il en soit, on constate dès l'enfance une relation entre le milieu social et la tendance à opiner, au moins en ce qui concerne quelques questions. À

⁶⁶ Nous verrons dans le chapitre 5 que les enfants d'origine étrangère répondent nettement plus souvent que les autres « je ne suis pas d'accord » à cette affirmation.

première vue, on ne constate en revanche qu'un effet limité du genre, contrairement à ce que suggèrent les travaux sur le sentiment de compétence :

Tableau 17 : Moyenne des prises de position selon le sexe (N=538)

Sexe	Prises de position	Khi-deux
Filles	64%	11,409
Garçons	67%	
Total	66%	

Ce résultat ne doit pas laisser conclure hâtivement que les filles et les garçons développent un sentiment de compétence équivalent. En effet, comme l'indique P. Bourdieu, les femmes répondent autant ou presque que les hommes concernant les « problèmes qui se prêtent à une lecture éthique et pour lesquels, selon la morale traditionnelle, la femme a compétence » alors que les écarts sont importants « lorsqu'elles sont affrontées à un problème plus proprement politique » (1977, p.58). Or le questionnaire comporte beaucoup d'affirmations qui font appel au registre éthique davantage que politique (au sens de politique institutionnelle) :

Tableau 18 : Pourcentage des prises de position par affirmation selon le sexe (N=538)

	filles	garçons	Test-t (filles)
1- La politique c'est trop compliqué pour les enfants	67%	71%	-,861
2 - Il faut faire plus de choses pour protéger la planète	89%	90%	-,341
3 - C'est bien que les femmes fassent de la politique	62%	62%	-,046
4 - Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	66%	73%	-1,991*
5 - (<i>vague 1 et 2 uniquement</i>) Il faudrait mettre l'école le mercredi matin	82%	84%	-,674
6 - (<i>vague 3 uniquement</i>) La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie	63%	70%	-1,078
7 - Il y a trop d'étrangers en France	61%	59%	,564
8 - C'est bien que les homosexuels puissent se marier	67%	66%	,333
9 - Il faudrait que la Palestine devienne un pays	28%	40%	-3,083**

On constate ici que les filles se positionnent autant ou même davantage que les garçons concernant les questions sur l'environnement (*item 2*), les femmes (*item 3*),

l'école (*item 4*), la présence des étrangers (*items 7*) ou encore le mariage homosexuel (*item 4*), autant de questions qui font appel à un jugement éthique. En revanche, elles se positionnent nettement moins concernant le droit de vote des étrangers (*item 4*), la guerre en Syrie (*item 6*, non significatif en raison de la taille réduite de la population s'étant positionnée à ce sujet), et la Palestine (*item 9*). On constate donc le développement de domaines d'intérêt différenciés : les filles se sentent moins compétentes concernant les questions de politique internationale et les questions institutionnelles. Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre suivant que cette compétence différenciée des filles et des garçons pour ces objets se manifeste également dans leurs connaissances politiques (section II.5). Ajoutons ici l'analyse d'un autre bloc de questions fermées, à propos des personnalités politiques :

Extrait du questionnaire

<p>Que penses-tu de François Hollande ? <input type="checkbox"/> je l'adore <input type="checkbox"/> je l'aime bien <input type="checkbox"/> je ne l'aime pas <input type="checkbox"/> je le déteste <input type="checkbox"/> je ne sais pas <input type="checkbox"/> je ne le connais pas Pourquoi ?</p>
<p>Que penses-tu de Marine Le Pen ? <input type="checkbox"/> je l'adore <input type="checkbox"/> je l'aime bien <input type="checkbox"/> je ne l'aime pas <input type="checkbox"/> je la déteste <input type="checkbox"/> je ne sais pas <input type="checkbox"/> je ne le connais pas Pourquoi ?</p>
<p>Que penses-tu de Nicolas Sarkozy ? <input type="checkbox"/> je l'adore <input type="checkbox"/> je l'aime bien <input type="checkbox"/> je ne l'aime pas <input type="checkbox"/> je le déteste <input type="checkbox"/> je ne sais pas <input type="checkbox"/> je ne le connais pas Pourquoi ?</p>

Une fois encore, ce qui nous intéresse pour l'instant est la tendance des enfants à donner une réponse (en l'occurrence « je l'adore »/ « je l'aime bien » / « je ne l'aime pas » ou « je le/la déteste »). Il apparaît que l'âge, mais aussi le milieu social, n'ont qu'un faible impact sur la tendance des enfants à donner leur opinion au sujet des personnalités politiques. Par ailleurs, l'inégal niveau de connaissance des enfants sur les personnalités en fonction de ces variables (voir chapitre suivant) rend l'interprétation difficile. Le genre, en revanche, ressort ici nettement, et les différences ne peuvent être imputées à un écart dans le niveau de connaissance des filles et des garçons⁶⁷ :

⁶⁷ Les écarts de connaissance entre filles et garçons ne sont pas significatifs sur cette question (voir chapitre suivant).

Tableau 19 : Pourcentage de prises de position sur les personnalités politiques selon le sexe (N=514⁶⁸)

Sexe	François Hollande	Nicolas Sarkozy	Marine Le Pen
Filles	55%	54%	61%
Garçons	70%	62%	63%
Total	63%	58%	62%
Khi-Deux	13,858***	4,560*	,063

Les filles donnent donc plus souvent leur opinion au sujet de François Hollande et de Nicolas Sarkozy, mais pas de Marine Le Pen. Cette moindre corrélation concernant Marine Le Pen pourrait s'expliquer par le fait qu'elle est une femme, suivant l'hypothèse selon laquelle les filles seraient plus attentives aux informations concernant des femmes (Dolan 2011). Il faut surtout préciser que Marine Le Pen est, contrairement aux autres personnalités, quasiment systématiquement associée par celles et ceux qui la connaissent à un jugement de valeur, en général négatif (je reviens sur ce point dans le dernier chapitre de la thèse). Quoiqu'il en soit, l'écart dans la tendance des filles et des garçons à donner une opinion sur François Hollande et Nicolas Sarkozy n'est pas sans rappeler les résultats constatés par P. Bourdieu et D. Gaxie à la fin des années 1970, et indiquent que l'acquisition de dispositions inégales à opiner selon le genre est toujours d'actualité.

Ce que montrent ces résultats, c'est que les processus d'auto-habilitation et auto-deshabilitation (Gaxie 2007) prennent leur racine dès l'enfance : en raison des inégalités de connaissance et de politisation familiale, la tendance des enfants à se constituer comme compétents pour juger le monde politique diffère selon leur âge, leur genre et leur milieu social. Notons par ailleurs que ces résultats sont basés sur la tendance à opiner dans le cadre de questions fermées d'un questionnaire, qui nécessitent bien moins de prise de risque qu'une prise de position lors d'un débat politique, ou lors d'un entretien. Les différences constatées dans le contexte du questionnaire où la prise de risque est limitée constituent alors un indicateur des dispositions différenciées à se prononcer politiquement. Ce sentiment d'être ou non « fondé et appelé » à prendre position, combiné à des compétences discursives différenciées, produisent des rapports au politique très hétérogènes entre les enfants. Nous allons désormais voir qu'au-delà d'un rapport à l'opinion, le sentiment de compétence produit également un rapport différencié aux tests de connaissance politique.

⁶⁸ Une des classes n'a pas répondu à cette partie du questionnaire en raison des craintes de l'enseignante quant à la réaction des parents (voir chapitre préliminaire).

III. Un rapport différencié aux tests de connaissances politiques

Être sûr de soi, se sentir compétent en matière politique a, comme nous venons de le voir, une incidence sur la propension à donner son opinion sur des sujets politiques. Mais aussi, le sentiment de compétence a des répercussions sur la façon dont les enquêtés répondent aux tests de connaissance politique. Lorsqu'ils prennent la forme de questions à choix multiples (QCM), ceux-ci laissent en effet la possibilité de tenter de deviner ou de répondre au hasard, possibilité inégalement exploitée selon les enquêtés (III.1.). Une expérience méthodologique a alors été mise en place dans la conception du questionnaire pour mesurer les différenciations dans les stratégies de réponse des enfants. Les résultats de cette expérience montrent principalement l'existence d'une confiance inégale des filles et des garçons en les réponses qu'ils/elles donnent (III.2).

III.1. Interroger le « *guessing issue* »

Cette section est fondée sur une littérature abondante, principalement anglophone, sur ce qui est souvent nommé le « *guessing issue* », c'est-à-dire sur le problème induit par l'inégale tendance des enquêtés à deviner. Si les auteurs interrogent en général cette question sous l'angle méthodologique, je propose de le considérer comme un problème théorique (Sniderman 1998, p.158). Il s'agit alors, comme le font R. Tourangeau et K. Rasinski à propos de l'effet de la formulation des questions sur les réponses données par les enquêtés, « de se nourrir de ce que les autres considèrent comme un poison méthodologique » (1988, p. 308). La variabilité de la tendance à deviner est dans cette optique un résultat, qui nous renseigne sur les sentiments de légitimité des enquêtés.

Les travaux sur le *guessing issue* font partie d'une littérature importante sur la méthodologie des tests de connaissance politiques, qui soulèvent de nombreux enjeux : non seulement parce qu'ils s'insèrent dans des questionnaires dont les individus font des usages différenciés mais surtout parce qu'ils comportent une dimension scolaire soupçonnée d'exercer une violence symbolique sur les enquêtés. D. Davis et B. Silver (2003) montrent par exemple que les enquêtés noirs américains répondent moins bien aux tests de connaissance politique lorsque leur enquêteur est blanc que lorsqu'il est lui-même noir, en raison de la « peur du stéréotype » que provoque la distance sociale entre l'enquêté et l'enquêteur. L'enjeu est alors de savoir si les tests de connaissance politique

parviennent à mesurer de façon effective les écarts réels de connaissance des individus, et s'ils ne révèlent pas en creux d'autres variables qui pèseraient artificiellement sur les résultats.

Un des problèmes principaux tient au fait que la majorité des tests de connaissance politique prennent la forme de QCM, qui ont la particularité de laisser la possibilité aux enquêtés de deviner ou de répondre au hasard. Les individus ne sont pas, de façon binaire, informés ou non-informés : ils peuvent également être « partiellement informés », voir être « mal informés », c'est-à-dire détenir une fausse information (Mondak & Davis 2013). L'enjeu réside alors dans les façons de répondre des enquêtés partiellement informés ou non-informés : en cas de doute, certains tendent à se réfugier dans la non-réponse (ou la réponse « je ne sais pas » lorsqu'elle est proposée) tandis que d'autres tentent systématiquement de deviner ou de répondre au hasard et augmentent donc statistiquement leurs chances de tomber sur la bonne réponse. Ces choix stratégiques des enquêtés ne poseraient pas de problème méthodologique lors d'enquêtes sur de grands échantillons s'ils ne relevaient que de traits de personnalité pensés en dehors de toute caractéristique sociologique. Or, plusieurs études montrent que la propension à tenter de deviner n'est pas également répartie dans la population et peut donc mener à la surévaluation du niveau de connaissance de certains groupes par rapport à d'autres⁶⁹.

Cette question s'est notamment posée en ce qui concerne l'écart genré de connaissances politiques. J. Mondak et M. Anderson (2004) montrent ainsi qu'à niveau de connaissance égal, les femmes tendent davantage à déclarer « ne pas savoir » que les hommes, ce qui augmente artificiellement les scores de ces derniers. Selon les auteurs, ce seul aspect méthodologique pourrait être responsable de la moitié de la différence de connaissance observée selon le genre, résultat néanmoins relativisé par d'autres études (notamment Ben-Shakhar & Sinai 1991 ; Westle, Begemann & Rütter 2014). D'une manière générale, les biais méthodologiques liés à la tendance à deviner (*guessing issue*) ont largement été pris en compte par la littérature, quoique les auteurs divergent quant à la solution à adopter pour y remédier. M. Delli Carpini et S. Keeter (1993) recommandent de décourager les enquêtés à deviner, en leur disant par exemple de ne pas hésiter à passer la question s'ils ne sont pas sûrs. J. Mondak et B. Davis (2013) considèrent que les efforts pour limiter les réponses au hasard sont vains et qu'il est donc préférable au contraire d'inciter tous les enquêtés à deviner pour limiter les effets des stratégies individuelles,

⁶⁹ Pour une revue de littérature sur la question, voir l'article de R. Luskin et J. Bullock (2004).

tout en constatant qu'une partie des enquêtés refuse toujours de se plier à l'injonction de deviner. Ils recommandent sinon de favoriser les questions ouvertes pour lesquelles il n'est pas possible de choisir une réponse par défaut. Pourtant, selon M. Fraile, M. Ferrin et G. Garica (2014), l'usage de la question ouverte ne résout en rien le problème de l'inégale relation à la situation d'enquête, l'aversion du risque en cas d'incertitude étant d'autant plus forte qu'aucune réponse n'est proposée. D'autre part, un débat anime régulièrement la communauté scientifique anglo-saxonne sur le nombre idéal de réponses que doivent comporter les QCM : plus elles sont nombreuses, moins les enquêtés ont de chances de trouver la bonne réponse au hasard, cependant les questions doivent être courtes afin d'être facilement compréhensibles et afin de limiter la durée d'administration du questionnaire (voir par exemple : Haladyna & Downing 1993 ; Rodriguez 2005).

La littérature francophone, bien qu'elle se soit moins emparée de cette question, comporte également quelques références sur les biais méthodologiques liés aux tests de connaissance. Ainsi P. Favre et M. Offerlé (2002) montrent l'utilité d'estimer, question par question, le nombre de réponses données au hasard. J. Chiche et F. Haegel (2002) montrent d'autre part que la réponse « je ne sais pas » dans les tests de connaissance constitue une réponse à part entière qui doit être prise en compte dans l'analyse des résultats au lieu d'être simplement assimilée aux fausses réponses comme c'est habituellement le cas. Les auteurs notent en ce qui concerne leur test de connaissance que :

« Le phénomène le plus notable est la persistance et l'importance des différences de genre. Celles-ci se manifestent de deux manières : les femmes avouent plus souvent que les hommes ne pas savoir évaluer la véracité des propositions qui leur sont soumises et, quand elles donnent une réponse, elle est plus souvent erronée. Ainsi, les femmes se révèlent à la fois plus ignorantes en matière de politique institutionnelle et plus portées que les hommes à reconnaître que la politique n'est pas leur domaine et qu'elles ne savent donc pas répondre à certaines questions » (p.280).

La littérature indique donc l'existence de stratégies de réponse différenciées selon les enquêtés, lesquelles ont principalement été étudiées sous le prisme du biais méthodologique, dans l'objectif de parfaire les tests afin qu'ils soient aussi peu affectés que possible par l'inégale tendance à deviner. Je propose ici de mener une réflexion plus analytique, en érigeant les comportements des enquêtés face au test en objet de recherche : pourquoi adoptent-ils ces stratégies différenciées ? Que peuvent-elles nous apprendre sur la compétence politique des individus ? Une étude menée parallèlement à cette thèse auprès d'étudiants (2014) a permis de montrer que les enquêtés différaient

fortement dans la confiance qu'ils avaient en leur capacité à bien répondre aux questions de connaissance, et que leur « niveau de confiance » était fortement corrélé au genre et au rapport qu'ils entretenaient à la situation de test⁷⁰. Si la variable de la « confiance en soi » peut être imputée à des causes psychologiques (Bouvard *et al.* 1999), cette variable est donc également corrélée à des facteurs sociologiques. Le niveau de confiance des individus, inégalement distribué dans la population d'enquête, impacte ainsi la tendance à deviner et agit donc à la fois comme un indicateur et comme un prédicteur de la compétence statutaire des enquêtés.

III.2. Des stratégies de réponses différenciées selon le genre

Afin de tester sur les enfants l'inégale tendance à deviner selon le genre, un protocole méthodologique inspiré de celui de J. Mondak et M. Anderson (2004) a été mis en place : pour chacune des six questions à choix multiple que comportait le test de connaissance du questionnaire⁷¹, la moitié des questionnaires comportait une case « je ne sais pas », tandis que l'autre moitié n'en comportait pas et spécifiait aux enfants « si tu ne connais pas la réponse, essaie de deviner ! ». Les questionnaires avec ou sans case « je ne sais pas » ont été distribués de manière aléatoire au sein de chaque classe. L'objectif de ce dispositif est de tester les stratégies de réponse des enquêtés. Notons que s'il produit un effet sur les résultats, celui-ci ne constitue qu'un biais limité car il est distribué de façon équilibrée au sein de l'échantillon. On observe une différence sensible entre les manières de répondre des filles et des garçons :

⁷⁰ L'enquête montre que les garçons tendent à être plus confiants en leurs réponses (ils se déclarent plus fréquemment sûrs ou presque sûrs de leurs réponses, et déclarent moins souvent avoir répondu au hasard) que les filles, que leur réponse soit juste ou fausse. Une mesure statistique du « niveau de confiance » (fondée sur le degré de certitude en cas de réponse fausse) permet de constater que celui-ci est lié aux façons différenciées de vivre le test de connaissance : celui-ci peut être considéré comme ludique, ou au contraire comme anxigène, notamment en fonction du rapport des enquêtés à l'institution scolaire.

⁷¹ Je ne décris pas ici le contenu du test de connaissance, que je précise dans le chapitre suivant (et que le lecteur peut consulter dans les annexes) : ce qui nous intéresse ici tient non pas aux connaissances politiques en elles-mêmes qu'aux façons dont les enquêtés répondent aux questions, quelles qu'elles soient. Précisons simplement que le test de connaissance politique du questionnaire comportait, parmi d'autres *items*, 6 questions à choix multiples, que nous étudions ici.

Tableau 20 : Types de réponse aux questions à choix multiple selon le sexe et le format des questions

	Avec option « je ne sais pas » (N=261)			Sans option « je ne sais pas » (N=262)		
	filles	garçons	Test-T (filles)	filles	garçons	Test-T (filles)
Non-réponse	2%	2%	-177	20%	14%	1,576
Je ne sais pas	51%	36%	3,117**	-	-	-
Réponse fausse	12%	19%	-1,712*	34%	34%	-,051
Réponse juste	35%	43%	-2,470*	46%	52%	-1,491
Total	100%	100%		100%	100%	

Ainsi lorsque la case « je ne sais pas » est proposée, les filles la cochent plus souvent que les garçons (+15 points), ce qui ne correspond pas uniquement à une différence de niveau de connaissance puisque les garçons font plus d'erreurs (+7 points). Cela indique qu'en cas d'incertitude, les filles ont davantage tendance à déclarer leur ignorance alors que les garçons sont plus enclins à prendre des risques en tentant de deviner, ce qui augmente à la fois leurs bonnes et leurs mauvaises réponses. Les stratégies de réponse sont différentes lorsque le test ne comporte pas de case « je ne sais pas » : les enquêtés sont alors nombreux à passer la question, malgré l'incitation située au début du test stipulant « si tu ne connais pas la réponse, essaie de deviner ! ». On notera que les filles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas répondre (+6 points), bien que le *test-t* ne soit pas significatif. En somme, ce dispositif ne permet pas d'annuler complètement les effets des stratégies différenciées de réponse au test car il est impossible de forcer tous les enfants à répondre à toutes les questions. Malgré tout, les résultats indiquent que lorsqu'elles ne peuvent répondre « je ne sais pas », les filles prennent davantage de risques : le nombre de fausses réponses des filles augmente de 22 points (par rapport à la situation où le questionnaire comporte une case « je ne sais pas ») et le nombre de bonnes réponses de 11 points. En ce qui concerne les garçons, eux aussi voient augmenter le nombre de leurs fausses réponses (de 15 points) et de leurs réponses justes (de 9 points). Dans les deux cas, le nombre de réponses justes et fausses augmentent selon une proportion correspondant aux scores attendus en cas de réponse au hasard : les fausses réponses sont à peu près deux fois plus nombreuses que les réponses justes (22/11 pour les filles et 15/9 pour les garçons). Tout se passe donc comme si les réponses « je ne sais pas » sont, lorsque le questionnaire ne comporte plus cette case, soit converties en non-

réponses, soit converties en réponses au hasard. Il semble donc que les réponses « je ne sais pas » ne « cachent » pas de connaissance, contrairement à ce que suggèrent les travaux de J. Mondak (2004 ; 2013). En revanche, les résultats présentés ci-dessus confirment que les garçons prennent plus de risques quand ils répondent aux tests de connaissance : en cas de non-connaissance ou de connaissance incertaine, ils sont plus nombreux à tenter de deviner, ce qui augmente leurs chances de tomber sur la bonne réponse par hasard. On notera à ce sujet que l'écart entre filles et garçons diminue légèrement entre la situation où le questionnaire comporte une case « je ne sais pas » (écart de 8 points) et celle où il n'en comporte pas (écart de 6 points). L'écart se réduirait plus encore si on ne prenait pas en compte les non-réponses ou si on leur attribuait aléatoirement une réponse (les filles étant plus nombreuses à passer les questions, cela diminue leurs chances de tomber sur la bonne réponse par hasard).

Ces résultats indiquent donc que la présence d'une case « je ne sais pas » est plutôt pénalisante pour les filles, qui sont plus nombreuses à la cocher. Ils confirment ainsi les acquis de la littérature sur le *guessing issue* selon lesquels les stratégies différenciées des enquêtés participent au *gender gap*. Doit-on pour autant considérer comme le fait cette littérature que le test de connaissance comporte un « biais » méthodologique, qu'il conviendrait de corriger en réajustant les scores ? Suivant une démarche similaire à celle de P. Mercklé et S. Octobre qui analysent les incohérences dans les réponses des jeunes lors d'une enquête longitudinale, il semble qu'il ne faille pas ici « considérer comme du "bruit statistique" à corriger ce qui, en réalité, constitue également une matière à analyser » (2015, §45). Catégoriser les stratégies des enquêtés comme un biais suppose en effet qu'on les considère comme une donnée extérieure à l'enquête qui viendrait en fausser les résultats. Or les façons de vivre les tests de connaissance ne constituent pas une donnée extérieure, mais bien une des dimensions de la compétence politique des individus. Le test de connaissance politique constitue en effet une situation sociale parmi d'autre, qui met en jeu non pas uniquement des compétences objectives mais également des affects : le test peut ainsi être vécu comme ludique ou au contraire comme anxiogène, selon le rapport des enquêtés à l'ordre scolaire, selon leur sentiment de compétence dans le domaine du test, et selon l'évaluation qu'ils font de leur performance (Simon 2014). Les stratégies de réponse au test sont fonction de ces « façons de vivre le test » différenciées. La tendance à prendre des risques en tentant de deviner la bonne réponse dépend alors probablement du sentiment d'être compétent, et donc d'être « capable de savoir » la bonne réponse. Elle révèle également une intériorisation différenciée de ce

qu'est la réponse « socialement désirée » (Merklé & Octobre 2015) : en cas de non-connaissance ou de connaissance incertaine, les enfants sont confrontés à une contradiction entre la désirabilité sociale de fournir une (bonne) réponse, et celle de répondre « honnêtement ». Une interprétation possible de ces résultats serait alors de considérer que les filles sont plus sensibles à l'injonction de dire la vérité (ce qui revient parfois, en l'occurrence, à avouer leur ignorance), là où les garçons essaient davantage de trouver la bonne réponse pour « bien » réussir le test. De la même manière, les filles sont plus nombreuses à déclarer avoir trouvé le questionnaire « très difficile », et moins nombreuses à l'avoir trouvé « très facile » :

Tableau 21 : Réponses à la question : « as-tu trouvé ce questionnaire... » selon le sexe (N=524)

	Très difficile	Assez difficile	Assez facile	Très facile	Khi-deux
Filles	8%	31%	50%	12%	10,387*
Garçons	3%	29%	49%	19%	
Total	6%	29%	49%	16%	

Si la question porte sur l'intégralité du questionnaire et non uniquement sur le test de connaissance, elle est située immédiatement après le test, ce qui a probablement infléchi les réponses. Pour autant, cette perception différenciée du questionnaire n'est pas uniquement due à une différence dans le niveau de connaissance des filles et des garçons, comme l'indique la régression linéaire :

Tableau 22 : Régression linéaire : variable indépendante : réponses à la question « as-tu trouvé ce questionnaire... » (très difficile = 1 ; assez difficile = 2 ; assez facile = 3, très facile = 4).

Variabes	Coefficients standardisés (Erreur standard)
Constante	2,299*** (,166)
Classe (CE2 =1 ; CM1 = 2 ; CM2 = 3)	-,104* (,046)
Sexe (F=1 ; M=2)	,108* (,073)
Milieu socioprofessionnel parental (populaire = 1 ; moyen = 2 ; favorisé = 3)	-,053 (,047)
Indice d'exposition à la politique dans la famille	,059 (,191)
Niveau de connaissance politique	,223*** (,014)
N = 525 R2 ajusté : ,055 Variation de F : 7,675***	

À niveau de connaissance égal, on constate donc la persistance d'un effet significatif du genre sur la tendance à trouver le questionnaire facile. Ce qui est en jeu est donc bien une perception différenciée de l'enquête, et plus exactement une perception différenciée de sa propre compétence vis-à-vis d'elle.

Davantage qu'un biais, les stratégies différenciées de réponse au test révèlent alors surtout des processus d'auto-habilitation et d'auto-deshabilitation (Gaxie 2007) différenciées selon le genre : les filles sont, dans l'ensemble, moins confiantes en leur capacité à être connaisseuses. Gardons néanmoins en mémoire le fait que la différence entre les filles et les garçons reste de l'ordre de la tendance et ne concerne en aucun cas l'ensemble de l'échantillon. Cette différence montre néanmoins qu'il subsiste, y compris parmi la jeune génération, une socialisation genrée à la politique qui constitue les hommes comme statutairement plus compétents. On peut en effet faire l'hypothèse qu'avoir confiance en ses connaissances rend plus enclins à les mobiliser lors de discussions ordinaires, et donc à s'affirmer davantage vis-à-vis de l'univers politique. Une expérience méthodologique de ce type mériterait d'être menée sur un échantillon plus important pour pouvoir croiser la tendance à deviner avec d'autres caractéristiques des enquêtés, notamment le milieu social, pour mesurer d'éventuelles variations dans ce rapport genré aux tests de connaissance selon les environnements familiaux.

Conclusion du chapitre 2

Les enfants constituent une fraction de la population qui est particulièrement peu compétente statutairement : les enfants n'ont que rarement voix au chapitre, surtout en ce qui concerne les affaires politiques. Leur statut social les exclut de fait de la plupart des modalités de participation politique et induit une illégitimité à prendre position publiquement sur de nombreux sujets. On ne peut cependant considérer cet isolement du système politique uniquement comme une imposition en provenance des adultes : les enfants eux-mêmes considèrent en effet cette division des rôles comme une évidence, et se jugent inaptes et illégitimes en matière politique. Ces conceptions intériorisées sur le (non) rôle politique des enfants ont d'importantes conséquences sur le rapport des enquêtés à la politique : ceux-ci considèrent bien souvent la politique comme une affaire d'adultes, qui ne les intéresse pas ou est trop compliquée pour eux. Nombre d'entre eux expriment alors un fort sentiment d'incompétence. Pour autant, on note d'importantes variations dans le sentiment de compétence des enfants, qui est fonction de variables telles que l'âge, le milieu social ou encore le genre : ces variations tiennent notamment aux compétences discursives qui permettent aux enfants d'affirmer leurs opinions en mobilisant le registre de l'avis personnel et rationnel ; elles se manifestent également dans leur tendance à prendre position (même lorsqu'il s'agit uniquement de choisir entre des opinions préconstituées) ; et enfin dans leurs stratégies de réponse au test de connaissance politique, qui révèlent un inégal niveau de confiance en leurs connaissances. Suite à cette analyse de la compétence statutaire des enquêtés, le chapitre suivant étudie leur compétence dite « technique », ou « cognitive », c'est-à-dire leurs connaissances politiques. S'il aurait pu paraître plus logique d'étudier les compétences objectives avant de s'intéresser aux compétences subjectives, le choix de présentation des résultats tient ici à la volonté de ne pas présenter les connaissances politiques comme « premières » : comme indiqué dans la dernière section de ce chapitre, le sentiment de compétence n'est pas uniquement déterminé par les connaissances politiques, mais peut également les favoriser en retour. Par ailleurs, le niveau de connaissance n'est pas plus (ni d'ailleurs moins) important que le sentiment de compétence pour comprendre le rapport des enquêtés à la politique. Comme nous allons le voir, l'analyse des connaissances politiques des enfants montre, à l'instar des données présentées ici, que les enfants constituent un

public globalement incompétent, malgré de fortes différenciations entre les enfants selon leurs caractéristiques sociologiques.

Chapitre 3 : Les connaissances politiques des enfants

Nombreuses sont les études anglo-saxonnes qui portent sur les connaissances politiques des citoyens (parmi les plus célèbres : Delli Carpini & Keeter 1996 ; Jennings & Kent 1996 ; Luskin 2004). Le présupposé normatif selon lequel il est souhaitable et nécessaire que les citoyens disposent d'un minimum d'informations politiques pour exercer leur rôle dans un pays démocratique est assumé dans la plupart de ces études (voir par exemple Druckman 2001 ; Kuklinski & Quirk 2001 ; Elkin & Soltan 1999). En France, les chercheurs ont moins fréquemment investi cet objet, soupçonné de promouvoir la disqualification de certains citoyens en raison de leur faible niveau de connaissance. Les auteurs français s'intéressent alors préférentiellement aux repères et aux outils à la disposition des citoyens pour comprendre et juger le monde politique en dehors d'un rapport technique au politique (Tiberj 2004 ; Joignant 2004 ; Gaxie 2007). Une étude de psychologie politique coordonnée par Y. Schemeil s'intéresse par ailleurs à la prise en charge cognitive des connaissances politiques, à travers l'analyse d'entretiens et de discussions (2008). Concernant le niveau de connaissances politiques « au sens strict » tel qu'il est étudié ici, c'est-à-dire « la gamme d'informations factuelles sur la politique qui sont gardées en mémoire sur le long-terme* » (Delli Carpini & Keeter 1996, p. 10), les études françaises sont rares. Si certaines enquêtes comportent des tests de connaissance politique, ceux-ci sont plus souvent considérés comme des indicateurs pour caractériser les citoyens que comme un objet de recherche à part entière⁷². Seules quelques études récentes s'intéressent spécifiquement aux connaissances politiques des Français : deux articles sont tirés d'une enquête Cevipof de 2000, qui comporte un test de connaissance politique (Chiche & Haegel 2002 ; Rouban 2002). Un article de P. Favre et M. Offerlé s'intéresse par ailleurs aux connaissances politiques des étudiants (2002). Enfin, K. Koç-Michalska, J. Chiche et T. Vedel (2015) s'intéressent aux effets de l'utilisation d'internet sur les connaissances politiques. Mises à part ces quelques contributions⁷³, aucune enquête quantitative ne fournit de données récentes sur les connaissances politiques qui soient comparables aux études anglo-saxonnes.

⁷² Pour prendre un exemple, l'enquête "panel électoral français 2002" dispose d'un test de connaissance, largement sous-exploité dans l'ouvrage tiré de l'enquête (Cautrès & Mayer 2012).

⁷³ Auxquelles on pourrait ajouter celles, plus anciennes, de D. Gaxie (1979) de P. Perrineau (1985)

Les connaissances politiques constituent pourtant un élément central des rapports individuels à la politique. Étudier une population faiblement compétente, à l’instar des enfants, met en évidence à quel point le niveau de connaissance politique différencie les enquêtés. Le rapport à la politique d’un enfant qui connaît le nom du président de la République, celui du Premier ministre et des principaux membres d’opposition, qui sait les situer sur le clivage gauche-droite et qui comprend grossièrement le fonctionnement des institutions républicaines est indéniablement différent de celui d’un enfant qui ne connaît aucune ou presque de ces informations. Les connaissances politiques constituent un ingrédient fondamental pour comprendre, juger et agir sur le monde politique. L’objectif ici est de s’affranchir de toute considération normative sur les connaissances politiques, considérant que celles-ci ne sont ni nécessaires ni particulièrement souhaitables : lorsqu’on étudie les enfants, on peut davantage s’étonner de rencontrer des enquêtés très connaisseurs du milieu politique que de rencontrer des novices. Ce retournement du questionnement scientifique sur les connaissances politiques permet de les considérer comme une ressource (Delli Carpini & Keeter 1996) singulière, dont il s’agit d’éclairer l’énigme de l’acquisition différenciée selon les enquêtés.

La littérature comporte plusieurs références à ce sujet : parmi les études pionnières sur la socialisation politique des enfants aux États-Unis, plusieurs mesurent leurs connaissances politiques (par exemple Easton & Dennis 1962 ; Greenstein 1965 ; Landes 1977 ; Owen & Dennis 1988). Ces études notent le plus souvent un effet de la classe sociale, du genre et de l’âge des enfants sur leurs connaissances politiques. Elles sont par ailleurs complétées par des études qualitatives qui permettent de préciser le processus cognitif d’appropriation et de mémorisation des informations politiques (Connell 1971 ; Allen 1994 ; Allen, Kirasic & Spilich 1997), mais aussi par des études plus récentes qui portent sur des adolescents (Baldi *et al* 2001 ; Milner 2008). En France, aucune étude de grande ampleur n’a à ma connaissance été menée sur les connaissances politiques des enfants. Seul le travail d’A. Percheron propose des données quantitatives sur ce sujet : les enfants les plus âgés, grandissant dans un environnement plus favorisé, et de sexe masculin tendent à connaître davantage le milieu politique (1974, pp.218-226). Notons cependant que ces résultats ne sont pas fondés sur un test de connaissance politique au sens strict : dans l’étude d’A. Percheron, les enfants devaient indiquer si ils aimaient / n’aimaient pas / ne connaissaient pas un mot. Ce qui est mesuré tient alors d’une connaissance plus subjective qu’objective sur le milieu politique. Par ailleurs, plusieurs études plus récentes évaluent les connaissances politiques des enfants en France (Plumat

2001 ; Riou 2001 ; Throssell 2015), mais elles se basent sur des études qualitatives dont les effectifs sont réduits, ne permettant pas de statuer sur les déterminants des connaissances politiques. Enfin, l'étude Learning to Live Democracy (LLD) menée en Allemagne fournit des données quantitatives récentes sur les connaissances politiques des enfants et permet d'actualiser les résultats des études états-uniennes, dont elle confirme globalement les conclusions concernant l'impact de l'âge, du milieu social et du genre (Vollmar 2007 ; Van Deth, Abendschön & Vollmar 2011 ; Abendschön & Tausendpfund 2017).

Aucune étude ne s'y étant attelé, il semblait utile de produire des données quantitatives sur les connaissances politiques des enfants en France. Savoir de quelles connaissances disposent les enquêtés constitue un élément important pour caractériser leur rapport à la politique. Par ailleurs, les études de grande ampleur citées ci-dessus sont issues de courants académiques dits « *mainstream* », assez éloignés de l'analyse sociologique qui prévaut dans le champ de la science politique française. Ce chapitre s'attache alors à introduire tant que possible une analyse réflexive des résultats quantitatifs. Dans une première section, les résultats agrégés du test de connaissance sont présentés : ils montrent que les enfants acquièrent progressivement un niveau au moins rudimentaire de connaissances sur l'univers politique. Une deuxième section présente les déterminants des inégalités de connaissance politique : les variations dans les scores obtenus par les enfants au test de connaissance montrent que les inégalités de connaissance maintes fois constatées chez les adultes prennent leurs racines dès l'enfance.

Encadré : le test de connaissance politique

L'objectif du test de connaissance était de mesurer la compétence *technique* des enfants, au sens premier du terme : les questions portaient très largement sur l'univers politique institutionnel (personnalités politiques, partis, institutions). Il s'agit alors d'une conception particulièrement restrictive des connaissances politiques : d'autres études mesurent par exemple la capacité des enquêtés à analyser des politiques gouvernementales (par exemple Ferrin, Fraile & Rubal 2014), celle de positionner des partis politiques (Tiberj 2004) ou encore mesurent « des connaissances politiquement utiles sans être directement politiques » (Schemeil 2008). L'enjeu est ici d'étudier les connaissances « brutes » sur l'univers politique : les éléments de repérage et de compréhension du politique dont disposent les enfants en dehors de ces informations

techniques sont analysés dans le chapitre suivant, à partir de matériaux plus qualitatifs.

Le test de connaissance politique était placé à la fin du questionnaire⁷⁴. Il était constitué de deux blocs de questions : dans un premier temps, les enfants devaient reconnaître diverses personnalités politiques sur des photographies et indiquer leur nom, éventuellement leur fonction⁷⁵.

Extrait du questionnaire : première partie du test de connaissance

	Qui est-ce ? Quel est son métier ?		Qui est-ce ? Quel est son métier ?
	Qui est-ce ?		Qui est-ce ? Quel est son métier ?
	Qui est-ce ?		Qui est-ce ?

Cet exercice, conçu pour être ludique, était le seul du questionnaire qui ne nécessitait quasiment aucun effort de lecture. Il s'agit donc de questions ouvertes particulièrement accessibles aux enfants. Concernant le choix des questions, l'objectif était de tester les enfants sur des personnalités qu'une partie d'entre eux au moins était susceptible de connaître (l'étude préliminaire menée dans le cadre du mémoire m'avait donné des indices à ce sujet). Le critère de choix était alors la médiatisation dont faisait l'objet les personnalités politiques, laquelle devait être relativement stable dans le temps ou récurrente. Le président François Hollande, ainsi que les deux membres de l'opposition

⁷⁴ Il semblait préférable de placer le test à la fin du questionnaire, car il en constituait potentiellement la partie la plus « difficile », qui pouvait décourager les enfants les moins connaisseurs. De plus, de nombreuses questions (par exemple sur l'intérêt pour la politique, sur les habitudes médiatiques etc.) gagnaient à être posées avant que les enfants ne passent le test de connaissance, afin que leur évaluation de leur performance au test n'influence pas leurs réponses à ces questions.

⁷⁵ Le questionnaire utilise le terme imprécis de « métier », plus aisément compréhensible pour les enfants.

les plus médiatisés au cours de l'enquête, Nicolas Sarkozy et Marine le Pen, faisaient ainsi des apparitions régulières dans les journaux télévisés. Barack Obama a été de même choisi en tant que personnalité politique étrangère la plus fréquemment citée dans l'actualité. Manuel Valls, nommé Premier ministre peu après le début de l'enquête, faisait également l'objet d'une médiatisation importante, mais plus récente. Enfin, Christiane Taubira semblait être la ministre la plus connue du gouvernement (notamment, au début de l'enquête, en raison de la loi sur le mariage pour tous), quoique sa médiatisation dépende fortement des événements de l'actualité.

Les réponses à ce test ont été utilisées de la façon suivante : chaque personnalité reconnue par les enfants leur donne un point pour le score de connaissance. En ce qui concerne François Hollande, Manuel Valls et Christiane Taubira, dont il était demandé non seulement le nom mais également la fonction, la réponse est considérée comme correcte si les enfants ont écrit le nom de la personnalité et/ou s'ils ont cité précisément sa fonction⁷⁶. Par ailleurs, sont considérées comme correctes toutes les réponses montrant que l'enfant a reconnu la personnalité, quelles que soient les approximations dans le nom et l'orthographe. Précisons que les erreurs orthographiques sont très fréquentes : à titre d'exemple, seuls 45% des enfants orthographient correctement le nom de François Hollande. Barack Obama est la personnalité qui essuie le plus de fautes d'orthographe, avec 81% d'erreurs, dont de nombreux mauvais découpages nom-prénom (par exemple : « Barakoumama » ; « Baraque au Bama » « Baraco Bama », etc.). Par ailleurs, Marine le Pen est souvent rebaptisée Marie, de même que Manuel Valls est fréquemment nommé « Emmanuel Valse ». Si ces fautes s'expliquent aisément par le niveau scolaire des enquêtés, elles montrent également que le rapport des enfants à la politique est davantage issu de sources orales (notamment la télévision et les conversations) qu'écrites.

La deuxième partie du test consistait en une série de questions à choix multiples (QCM) et d'une question ouverte.

⁷⁶ Christiane Taubira a démissionné au cours de la troisième vague d'enquête. Les réponses « ministre de la justice », « ancienne ministre de la justice » et « ministre qui a démissionné » ont été considérées comme correctes.

Extrait du questionnaire : deuxième partie du test de connaissance

1. Quel est le nom du Président de la Russie?
 Hugo Chavez Garry Kasparov Vladimir Poutine
2. Qui a déjà été Président de la France ?
 Jacques Chirac Jean-Marc Ayrault François Fillon
3. Quel est le nom du maire de ta ville ?
4. Qui travaille à l'Assemblée Nationale ?
 les députés les ministres les journalistes
5. Qui est Nicolas Sarkozy ?
 un ministre un ancien Président un député
6. Qui est actuellement au pouvoir en France ?
 un Président de gauche un Président centriste un Président de droite
7. Quelle est la capitale de la France ? Tokyo Paris New-York
8. Qu'est-ce que le Front National ?
 un groupe de rock un journal un parti politique
9. Quelle élection a lieu cette année au mois de décembre ?
 l'élection présidentielle l'élection régionale l'élection municipale

L'objectif était ici de sonder les enfants sur divers aspects de l'univers politique spécialisé. Le test comporte une question de politique internationale (*item 1*), une question qui relève, pour les enfants, de l'histoire politique (*item 2*), une question sur le fonctionnement des institutions (*item 4*). Les *items 5* et *6* relèvent de la culture politique générale, tandis que les *items 3* et *9* sont relatifs au suivi de l'actualité. L'*item 9* a ainsi été modifié lors de chaque vague, suivant l'actualité électorale (voir chapitre préliminaire, II.3.b). Il n'a alors pas été inclus dans le score de connaissance général, en raison d'un biais trop important lié à l'effet du contexte. Par ailleurs, comme expliqué dans le chapitre préliminaire (III.1.c), l'*item 7* a été introduit pour vérifier la fiabilité des données et ne fait donc pas partie du test⁷⁷.

Le score de connaissance est donc composé de 13 points : 6 point pour les personnalités, 6 point pour le QCM et 1 point pour la question ouverte sur le maire.

⁷⁷ Rappelons par ailleurs que la moitié des questionnaires comportait une case « je ne sais pas » à la fin de chaque question à choix multiple (voir chapitre précédent, section III). De plus, l'ordre dans lequel étaient posées les questions (à l'intérieur du tableau de personnalité et à l'intérieur du QCM) variait selon les enfants, de façon à compliquer la « triche ».

I. L'acquisition progressive de connaissances politiques

Quel niveau de connaissance politique peut-on attendre d'enfants âgés de 8 à 11 ans ? Quelles sont les informations que la majorité d'entre eux connaissent, et celles qui au contraire leur échappent généralement ? Cette section présente les résultats du test de connaissance question par question, afin de dresser un portrait général du niveau de connaissance politique des enfants interrogés. Nous verrons que si la compétence cognitive des enfants est globalement limitée, l'univers politique ne leur est pas pour autant complètement étranger : la grande majorité d'entre eux dispose d'informations politiques au moins minimales. Les résultats agrégés aux différentes questions sont dans un premier temps présentés (I.1). Nous verrons ensuite que les connaissances politiques sont acquises selon un ordre hiérarchique relativement stable (I.2). Je détaille ensuite les stratégies de réponse des enfants, concernant la possibilité de répondre au hasard (I.3). Enfin, cette section s'intéresse aux effets du contexte de passation du questionnaire : certaines questions sont-elles plus réussies à certaines périodes ? (I.4).

I.1. Résultats agrégés

La population d'enquête ne constituant pas un échantillon représentatif, l'analyse des résultats agrégés ne permet qu'une présentation approximative du niveau de connaissance politique qui peut être attendu des enfants de cet âge, qui serait susceptible de varier de quelques points si la population d'enquête était différente. Ces résultats doivent cependant permettre au lecteur de se faire une idée de l'état des connaissances politiques des enfants interrogés. Par ailleurs, l'intérêt est ici surtout de comparer les résultats des questions les unes par rapport aux autres afin de s'interroger sur leur difficulté relative.

Le tableau ci-dessous présente les résultats agrégés à toutes les questions, par ordre décroissant de réussite.

Tableau 23 : Taux de réussite des enquêtés aux différentes questions du test de connaissance (N=525⁷⁸)

Format	Question (réponse)	Taux de réussite ↓
Image	François Hollande	90%
QCM	Nicolas Sarkozy (un ancien président)	83%
Image	Nicolas Sarkozy	80%
Image	Marine le Pen	77%
QCM	Front National (un parti politique)	67%
Image	Barack Obama	60%
QCM	Président de la France (Jacques Chirac)	44%
QCM	Président de la Russie (Vladimir Poutine)	36%
Image	Manuel Valls	33%
Question ouverte	maire	31%
QCM	pouvoir en France (un président de gauche)	30%
QCM	Assemblée Nationale (les députés)	27%
Image	Christiane Taubira	5%

90% des enfants reconnaissent François Hollande sur une photographie : 87% d'entre eux donnent son nom, 3% ne donnent que sa fonction et 64% donnent les deux informations. La grande majorité des enfants connaît donc au moins le chef d'État, comme l'ont montré des études plus anciennes (Easton & Dennis 1962 ; Landes 1977 ; Greenstein 1965 ; Percheron 1980) ou provenant d'autres pays (Van Deth, Abendschön & Vollmar 2011), et comme l'ont également confirmé des études qualitatives menées en France (Riou 2001 ; Throssell 2015). Notons que dans la plupart des enquêtes, il est demandé aux enfants « qui est le président », et non de le reconnaître sur une photographie, ce qui est probablement plus difficile : certains enfants ont ainsi confondu François Hollande et Nicolas Sarkozy, et d'autres m'ont dit avoir eu des difficultés avec cette partie du test parce qu'ils n'avaient pas de poste de télévision chez eux. On peut donc penser que le score de 90% sous-estime légèrement la connaissance que les enfants ont du président.

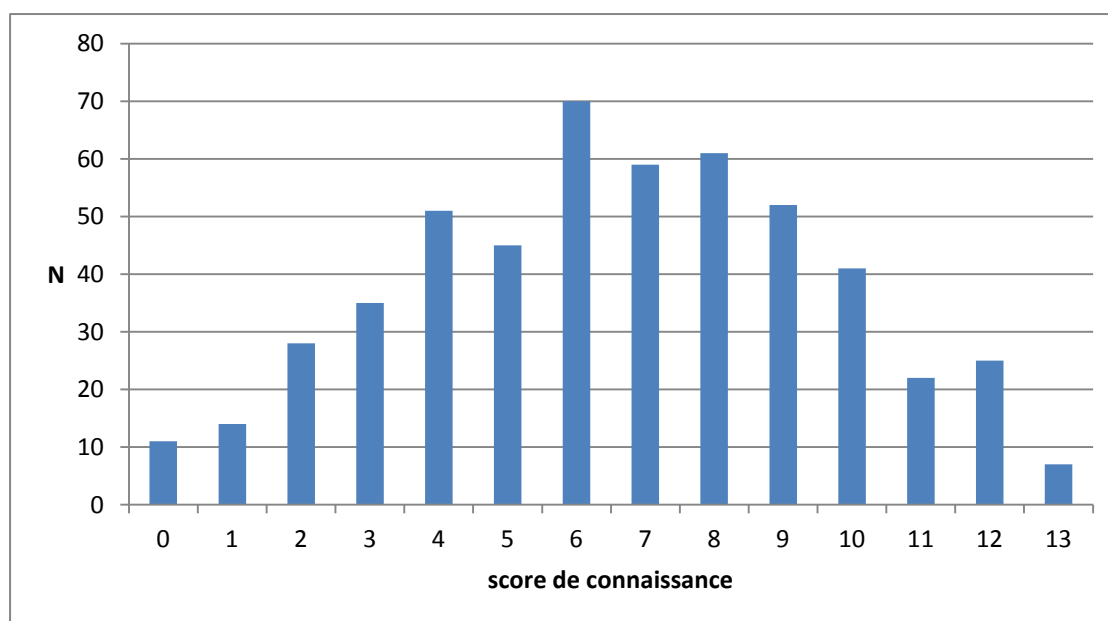
Par ailleurs, une grande majorité des enfants (respectivement 80 et 77%) reconnaît Nicolas Sarkozy et Marine le Pen, et 60% citent le nom de Barack Obama. En revanche, seuls 5% reconnaissent Christiane Taubira, pourtant très médiatisée lors de certains moments de l'enquête. D'autre part, seuls 33% des enfants reconnaissent Manuel Valls, et seuls 31% peuvent citer le maire de leur ville. Concernant le test par QCM, les questions sur Nicolas Sarkozy et sur le Front National ont été réussies par une majorité d'enfants (respectivement 83% et 67%). La question « d'histoire » sur Jacques Chirac est également

⁷⁸ 13 des 538 tests de connaissance ont été invalidés (explications dans le chapitre préliminaire, III.3.c.).

réussie par 45% des enfants. Les autres questions du QCM, en revanche, ont été moins bien réussies, les scores avoisinant les 30%.

Ces résultats sommaires montrent que la majorité des enfants interrogés dispose d'un minimum de connaissances sur la vie politique de leur pays, mais que peu détiennent une forte compétence technique en politique. Ainsi, les enfants qui ne répondent juste à aucune question sont peu nombreux (N=11), de même que ceux qui réussissent toutes les questions sont rares (N=7), comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 1 : Effectifs pour chaque score de connaissance (N=525)



Le test de connaissance produit, de ce point de vue, des résultats méthodologiquement satisfaisants : la moyenne générale est de 6,6 bonnes réponses sur 13 questions, soit presque exactement la moitié. Cette situation est idéale car elle signifie que le niveau de difficulté du test est adapté à la population d'enquête et que le test permet donc de mesurer de façon optimale les différences entre les individus (Leclercq 1987). Ce graphique montre également que les enfants se placent sur un continuum du point de vue de leurs scores de connaissances, là où on aurait pu imaginer l'existence de groupes plus contrastés. Il semble en effet que les connaissances politiques soient acquises de façon progressive (bien que non linéaire), suivant un ordre relativement stable.

I.2. L'appropriation de connaissances suit-elle un ordre hiérarchique ?

Agréger les résultats aux différentes questions en un seul score de connaissance individuel n'est pas une évidence : il convient alors de vérifier que le test est une mesure cohérente du niveau de connaissance politique, c'est-à-dire que toutes les questions contribuent à mesurer « la même chose » (Leclerq 1987). Dans un premier temps, la mesure de l'alpha de Cronbach permet de vérifier que les scores aux différents *items* sont corrélés entre eux. Lorsque les 13 *items* sont pris en compte, l'alpha de Cronbach est de ,801. Le seuil de 0,7 est donc largement dépassé, ce qui signifie que le test de connaissance comporte une cohérence interne satisfaisante. Au-delà de cette mesure statistique, il est intéressant d'étudier la cohérence de chaque question par rapport à l'ensemble du test. Cet examen méthodologique des résultats permet également de tirer quelques conclusions sur l'ordre d'appropriation des connaissances politiques. On considère qu'une question est cohérente avec le reste du test si la probabilité de réussir cette question est corrélée avec la probabilité de réussir les autres questions. Une question est jugée « incohérente » si les chances de la réussir ne sont pas prédites par la moyenne générale au test de connaissance (Leclerq 1987). La mesure du « pouvoir discriminant » des questions qui est présentée dans le tableau ci-dessous permet d'estimer la cohérence de chaque question avec l'ensemble du test. Il s'agit d'une simple soustraction entre le score moyen de connaissance des enfants qui ont réussi cette question et celui des enfants qui ne l'ont pas réussie. Un pouvoir discriminant négatif ou nul pourrait signifier que la question ne mesure pas la même chose que le reste du test (si, par exemple, elle portait sur un domaine éloigné de la sphère politique spécialisée) ou que la question pose un problème méthodologique (par exemple si tous les enfants connaissent la réponse, si aucun ne la connaît ou si la part de réponse au hasard est très importante). À l'inverse, une question fortement discriminante est très représentative du niveau général des enfants : plus ceux-ci ont un niveau de connaissance politique élevé, plus ils ont de chances d'y répondre.

Tableau 24 : Pouvoir discriminant des différentes questions (N=525)

Format	Question (réponse)	Taux de réussite	Pouvoir discriminant ⁷⁹ ↓
Image	Christiane Taubira	5%	5,51
Image	Nicolas Sarkozy	80%	5,27
Image	François Hollande	90%	4,61
Image	Marine le Pen	77%	4,56
Image	Barack Obama	60%	4,19
QCM	Nicolas Sarkozy (un ancien président)	83%	4,18
QCM	Président de la France (Jacques Chirac)	44%	4,09
Q. ouverte	maire	31%	3,96
QCM	Front National (un parti politique)	67%	3,96
QCM	Président de la Russie (Vladimir Poutine)	36%	3,90
Image	Manuel Valls	33%	3,88
QCM	Pouvoir en France (un président de gauche)	30%	3,71
QCM	Assemblée Nationale (les députés)	27%	3,38

Toutes les questions sont discriminantes, l'écart de moyenne entre ceux qui les ont réussies et les autres étant situé entre 3,38 et 5,51 (sur 13)⁸⁰. On peut donc considérer que toutes mesurent la connaissance de l'univers politique spécialisé et qu'il est alors cohérent de les synthétiser en une seule échelle (le score de connaissance). Le pouvoir discriminant indique également que l'acquisition de connaissances politiques suit un certain « ordre » : ainsi, si la question sur Christiane Taubira est de loin la plus discriminante, c'est que seuls les enfants « spécialistes », très connaisseurs du monde politique, sont parvenus à la reconnaître. Ces enfants répondent alors correctement à la grande majorité des autres questions. Inversement, les questions réussies par une majorité d'enfants sont également très discriminantes : les enfants qui ne savent pas y répondre ont peu de chances de bien répondre aux autres questions. Par exemple, un enfant qui ne reconnaît pas François Hollande a peu de chances de reconnaître Manuel Valls. En revanche, les questions de QCM ont tendance à être moins discriminantes, ce qui peut s'expliquer par la possibilité d'y répondre au hasard : certains enfants ayant un niveau de connaissance très faible ont pu répondre correctement à des questions « difficiles » par hasard. Au-delà de cette explication méthodologique, ces questions s'inscrivent peut-être moins dans un « ordre » logique d'appropriation des connaissances que celles portant sur les personnalités politiques. Ces questions font en effet appel à des domaines plus variés de connaissance,

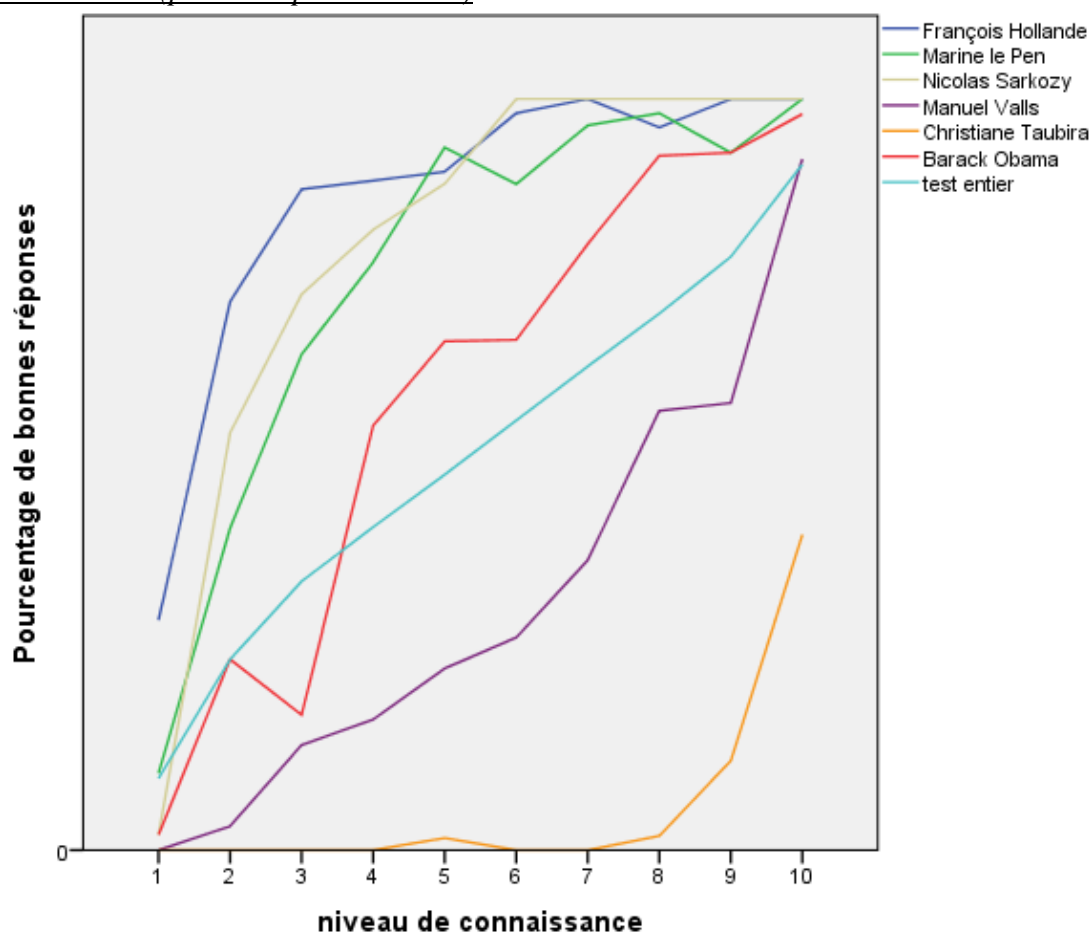
⁷⁹ Soustraction : [moyenne du score de connaissance des enfants ayant réussi la question] – [moyenne du score de connaissance des enfants n'ayant pas réussi la question].

⁸⁰ Chaque question contribue d'un point au score de connaissance. Un pouvoir discriminant nul serait donc égal à 1, et non à 0.

susceptibles d'être abordés dans des contextes diversifiés. Par exemple, il y a plus de chances qu'un enfant apprenne qui est le président de la Russie avant de savoir ce qu'est le Front National, plutôt qu'il apprenne qui est Christiane Taubira avant de connaître François Hollande.

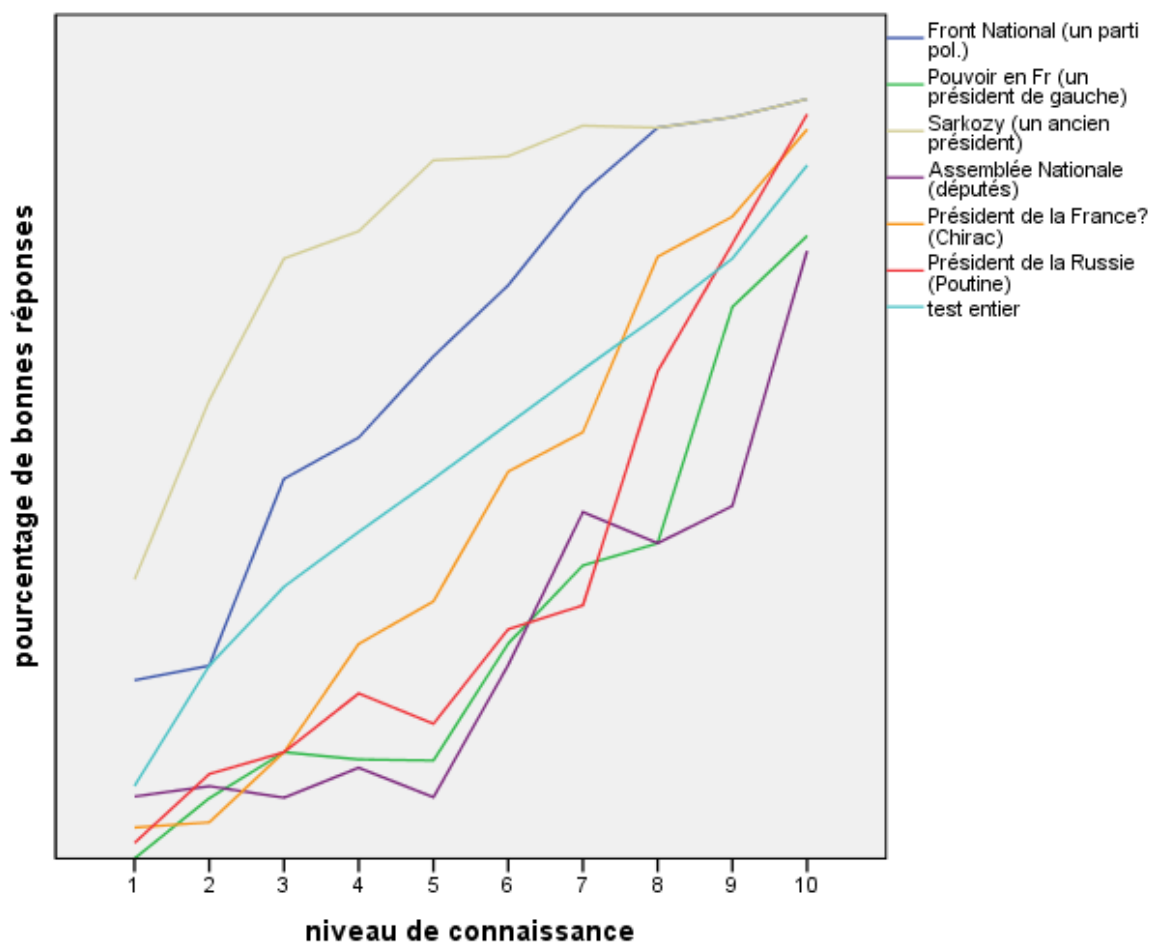
Une autre façon d'appréhender « l'ordre » d'acquisition des connaissances politiques est de projeter les résultats des différentes questions sur un graphique qui compare la difficulté des questions entre elles. Dans les graphiques ci-dessous, l'abscisse correspond au niveau de connaissance des enfants (la population d'enquête a été séparée en dix groupes correspondant aux déciles du score de connaissance). L'ordonnée correspond au pourcentage de bonne réponse aux différentes questions, lesquelles sont représentées par les lignes de couleur. Les courbes indiquent donc l'évolution des taux de réussite aux différentes questions en fonction de l'augmentation du score moyen de connaissance. Le premier graphique projette les résultats des questions sur les photographies des personnalités politiques, ainsi que le score moyen de réponse au test, pour comparaison.

Graphique 2 : Taux de réussite aux différentes questions selon le score moyen de connaissance (première partie du test)



En bas de ce graphique, la courbe montre qu'à moins d'avoir un niveau de connaissance politique qui les classe au minimum dans le 8^{ème} décile, les enfants n'ont quasiment aucune chance de reconnaître Christiane Taubira sur une photographie. En haut du graphique, en revanche, on constate que François Hollande est reconnu par la grande majorité des enfants à partir du 2^{ème} décile, ce qui est également valable, dans une moindre mesure, pour Nicolas Sarkozy et Marine le Pen. Les courbes de Manuel Valls et Barack Obama augmentent quant à elles régulièrement, c'est-à-dire de façon similaire au score de connaissance moyen. Ces questions sont alors particulièrement représentatives du niveau des enfants. Ce type de graphique permet donc d'appréhender la difficulté relative des questions : plus on est situé en bas du graphique, plus la question est difficile. Certaines questions sont alors « faciles » pour certains groupes et « difficiles » pour d'autres. Il en est de même concernant les questions du QCM, comme le montre le graphique ci-dessous :

Graphique 3 : Taux de réussite aux différentes questions selon le score moyen de connaissance (deuxième partie du test)



La question « qui est Nicolas Sarkozy » (réponse : un ancien président) est donc plutôt « facile » pour les enfants à partir du 3^{ème} décile. Les courbes des questions sur le Front National et sur Jacques Chirac augmentent de façon continue et comparable au score global de connaissance, il s'agit alors de questions particulièrement représentatives du niveau des enfants. Les trois autres questions (sur les députés, la gauche et la droite et le président de la Russie) ont des courbes plus accidentées, ce qui explique que leur pouvoir de discrimination soit plus faible. En dessous du 5^{ème} décile, en effet, les courbes ne croissent que très peu et de façon irrégulière. Cela s'explique probablement à nouveau par le fait qu'une partie importante des enfants qui ne connaissent pas la réponse à ces questions y a répondu au hasard. On peut alors considérer que les chances de répondre à ces questions sont faibles en dessous du 5^{ème} décile, mais que la modalité de réponse par QCM brouille dans ces conditions les résultats des groupes les plus novices. Estimer le taux de réponses au hasard par question permet alors de préciser la validité statistique des

résultats, mais aussi de s'interroger sur les stratégies de réponse déployées par les enfants interrogés.

I.3. Les stratégies de réponses des enquêtés

Dans l'hypothèse où tous les enfants répondraient complètement au hasard aux questions du QCM, le score attendu serait de 33% (chaque question comportant trois possibilités de réponse). Bien que les taux de réussite à plusieurs questions à choix multiple avoisinent ce score, il est possible d'exclure cette hypothèse en estimant, question par question, le taux de réponses au hasard (méthode notamment défendue par P. Favre et M. Offerlé - 2002). Au-delà de l'enjeu méthodologique de cette démarche, analyser les réponses au hasard nous permet d'appréhender les logiques de réponse aux différentes questions. Donnons ici un exemple, concernant les réponses des enfants à l'*item* sur le président russe :

Tableau 25 : Réponses des enfants à la question « qui est le président de la Russie ? »

Réponse	N	%
NS/NR	228	43%
Hugo Chavez	27	5%
Garry Kasparov	83	16%
Vladimir Poutine	187	36%
Total	525	100%

43% des enfants s'abstiennent de répondre à la question (en déclarant « ne pas savoir » ou en omettant de répondre), et 36% donnent la bonne réponse. Ce qui nous intéresse ici est la différence entre les deux réponses fausses : seuls 5% des enfants répondent « Hugo Chavez », alors que 16% répondent « Garry Kasparov ». Cette différence s'explique très probablement par la consonance russophone du nom « Kasparov », qui a pu attirer les réponses d'une partie des enfants incertains. Par ailleurs, certains savent peut-être qui est Hugo Chavez et ont ainsi pu éliminer cette réponse. Cela signifie que les réponses « Kasparov » ne sont pas nécessairement des réponses « au hasard » (*blind guess*), mais des réponses « devinées » (*educated guess*) ou au hasard partiel (suite à l'élimination d'une réponse - Mondak & Davis 2001). Les réponses « Chavez » ont en revanche de fortes chances d'être des réponses au hasard. Les enfants répondant au hasard ayant théoriquement autant de chance de cocher n'importe laquelle des trois cases, le taux de

hasard peut être estimé à 5% par réponse (soit 15% de l'échantillon). On peut par ailleurs estimer que parmi les réponses « Poutine », une partie est également le résultat d'une réponse devinée, qui ne devrait pas dépasser le taux de réponses devinées de la réponse « Kasparov », et qui est alors égale ou inférieure à 11%⁸¹. Le tableau ci-dessous présente l'estimation des types de réponse (au hasard, devinée ou par connaissance) pour cette question.

Tableau 26 : Estimation du taux de réponses au hasard pour l'item sur le président Russe (N=525)

	Hasard	Réponse devinée	Connaissance	Total
NS/NR	-	-	-	43%
Réponse juste	5%	11%	20%	36%
Réponse fausse	10% (5% + 5%)	11%	-	21%

On peut donc considérer que jusqu'à 16% des enfants ayant répondu juste à la question sur le président Russe ne connaissaient pas réellement la réponse et auraient pu en cocher une autre, certains répondant complètement au hasard (5%), d'autres devinant (11%). Les résultats du QCM doivent donc être relativisés au vu de cette importante part de hasard. Malgré tout, ces estimations nous permettent d'affirmer qu'au moins 20% des enfants connaissent la bonne réponse, et que seuls 5% des bonnes réponses environ sont le fruit d'un complet hasard. Cette part de hasard n'est pas pour autant la même pour tous les *items*, comme le montre l'examen des réponses concernant la question « qui est Nicolas Sarkozy » :

Tableau 27 : Réponses des enfants à la question « Qui est Nicolas Sarkozy ? »

Réponse	N	%
NS/NR	46	9%
Un ancien président	436	83%
Un député	7	1%
Un ministre	35	7%
Total	524 ⁸²	100%

⁸¹ 16% des enfants cochent la case « Kasparov », mais on peut considérer que parmi eux, environ 5% l'ont cochée au hasard total (car 5% ont coché la case « Chavez »). Les réponses devinées peuvent alors être considérées d'environ 11% (16%-5%).

⁸² Un enfant a donné deux réponses à cette question. Il n'est pas pris en compte dans ce calcul.

Il s'agit ici d'une question « facile », réussie par 83% des enfants. Les réponses au hasard/devinées sont peu nombreuses : elles avoisinent 7% des réponses justes. Celles-ci sont donc très majoritairement le résultat d'une connaissance. La question « qu'est-ce que le Front National » est également une question où les réponses données complètement au hasard sont rares :

Tableau 28 : Réponses des enfants à la question « Qu'est-ce que le Front National »

Réponse	N	%
NR/NS	123	23%
Un journal	46	9%
Un parti politique	350	67%
Un groupe de rock	4	1%
Total	523 ⁸³	100%

Ainsi les enfants éliminent très majoritairement la réponse « un groupe de rock » qui est ostensiblement en décalage avec le reste du test, et donc improbable. En revanche, la réponse « un journal » est probablement le fruit d'une tentative de deviner ou d'un hasard partiel. On peut donc considérer que 9% des réponses justes ne sont pas nécessairement issues d'une connaissance. La situation est très différente concernant la question « qui travaille à l'Assemblée Nationale ? » :

Tableau 29 : Réponses des enfants à la question « qui travaille à l'Assemblée Nationale ? »

Réponse	N	%
NR/NS	162	31%
députés	140	27%
journalistes	34	7%
ministres	182	35%
Total	518 ⁸⁴	100%

Ici, le nombre de fausses réponses « ministres » (35%) dépasse le nombre de réponses justes (27%). On ne peut cependant considérer que les enfants ont massivement répondu au hasard, car seuls 7% d'entre eux cochent la réponse « journaliste » (le taux de hasard maximal est donc de 7% par question et de 21% en tout). Il semble ici que la réponse « ministres » ne soit pas tant le fruit d'un hasard partiel que d'une véritable erreur. La question est en effet piègeuse, les ministres pouvant être vus à l'Assemblée Nationale.

⁸³ Deux enfants ont donné deux réponses à cette question. Ils ne sont pas pris en compte dans ce calcul.

⁸⁴ Sept enfants ont donné deux réponses à cette question. Ils ne sont pas pris en compte dans ce calcul.

Mais il semble surtout que peu d'enfants savent précisément ce qu'est l'Assemblée Nationale. Beaucoup ignorent ce qu'est un député mais savent ce qu'est un ministre : cette dernière réponse peut alors sembler la plus probable. Quoi qu'il en soit, cela montre qu'une grande partie des enfants répond au QCM en tentant la réponse qui leur paraît la plus appropriée, même si leur connaissance est incertaine.

Enfin, la question « Qui dirige la France ? » présente un cas de figure où les réponses au hasard sont plus nombreuses :

Tableau 30 : Réponses des enfants à la question « Qui dirige la France ? »

Réponses	N	%
NS/NR	206	40%
Un président centriste	75	14%
Un président de droite	89	17%
Un président de gauche	154	29%
Total	524	100%

Ici, le nombre de fausses réponses est également important, mais il est équilibré entre les deux faux *items*. On peut alors considérer qu'au maximum 17% des réponses justes sont le fruit d'une réponse au hasard, ou d'une réponse « intuitive ». Plusieurs enfants, pendant la passation du questionnaire, m'ont demandé, par exemple, si François Hollande était à droite ou à gauche : ces enfants avaient simplement « oublié » quel bord correspondait à quel groupe politique et à quelles valeurs, tout en ayant une connaissance du clivage. Un certain nombre de réponses « un président de droite » peuvent alors correspondre à une erreur, et non à une réponse au hasard. Par ailleurs, certains enfants ont pu cocher la case « centriste » s'ils ont entendu dire que François Hollande n'était pas « vraiment à gauche », ou « pas assez à gauche ». Quoi qu'il en soit, ces résultats montrent que les enfants qui maîtrisent le clivage gauche-droite sont assez peu nombreux, l'estimation des réponses justes issues d'une connaissance n'étant que de 12%⁸⁵. Cette constatation rejoint d'ailleurs les résultats des études de C. Riou (2001) et W. Lignier et J. Pagis (2017b, p.254).

⁸⁵ 29% de réponses juste – 17% de hasard estimé par réponse

I.4. Effets de contexte

Le test a été passé par les enfants sur une période de plus de deux ans. Se pose alors la question du poids du contexte sur les résultats obtenus. Comparer les résultats des différentes vagues est néanmoins difficile en raison de l'hétérogénéité sociale des enfants interrogés lors des différentes vagues, comme le montrent les tableaux ci-dessous :

Tableau 31 : Score de connaissance et propriétés sociales des enquêtés des différentes vagues

	N	Score de connaissance	Moyenne du milieu socioprofessionnel des parents	Niveau scolaire
1 ^e vague	265	7,3	1,8	2,3
2 ^e vague	92	5,1	1,4	2,6
3 ^e vague	168	6,3	2,1	2,2
Total	525	6,6	1,8	2,3

Tableau 32 : Classe des enquêtés des différentes vagues

	CE2		CM1		CM2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 ^e vague	75	27%	55	20%	145	53%	275	100%
2 ^e vague	57	61%	15	16%	22	23%	94	100%
3 ^e vague	50	30%	60	36%	59	35%	169	100%
Total	182	34%	130	24%	226	42%	538	100%

S'il y a donc une variation importante du score de connaissance moyen en fonction des vagues, celle-ci peut s'expliquer par les propriétés sociales des enfants. Ainsi, les enfants de la 2^e vague sont issus de familles en moyenne plus défavorisées, ce qui s'explique par l'importance de l'effectif scolarisé dans l'école Périph-Défav2. Ils sont par ailleurs plus jeunes que ceux des autres vagues (avec notamment 61% de CE2 contre 27% pour la vague 1 et 30% pour la vague 2). Les populations de la vague 1 et de la vague 3 se ressemblent davantage, notamment du point de vue de leur niveau scolaire, bien que les enfants de la 3^e vague soient issus de familles en moyenne plus favorisées. Les enfants de la troisième vague sont, par ailleurs, en moyenne un peu plus jeunes. Gardant ces informations en mémoire, il est cependant possible de comparer ces deux groupes (vague 1 et 3) pour estimer l'effet du contexte question par question et ainsi comprendre à quoi tient la différence d'un point entre les scores de connaissance des deux groupes.

Tableau 33 : Comparaison des taux de réussite des enquêtés des vagues 1 et 3 (N=369)

Format	Question (réponse)	Total	Différence vague 1 à 3	Test T
Image	François Hollande	90%	-5%	-1,770
Image	Marine le Pen	77%	-7%	-1,662
Image	Nicolas Sarkozy	80%	-14%	-3,442***
Image	Manuel Valls	33%	+9%	1,847*
Image	Christiane Taubira	5%	0%	,455
Image	Barack Obama	60%	-15%	-3,107**
QCM	Président de la Russie ? (Vladimir Poutine)	36%	0%	,087
QCM	Président de la France ? (Jacques Chirac)	44%	-16%	-3,351***
q. ouverte	maire	31%	-24%	-5,654***
QCM	Assemblée Nationale (les députés)	27%	-2%	-,462
QCM	Nicolas Sarkozy (un ancien président)	83%	-15%	-3,945***
QCM	pouvoir en France (un président de gauche)	30%	-7%	-1,578
QCM	Front National (un parti politique)	67%	-4%	-,865

Les enfants de la troisième vague ont donc tendance à être moins connaisseurs, quoique pour la majorité des questions, la différence ne soit pas significative et puisse être attribuée à l'écart sociologique entre les groupes mentionnés ci-dessus. On note néanmoins des différences significatives concernant certaines des questions : Nicolas Sarkozy est nettement moins connu des enfants de la troisième vague, qu'il s'agisse de le reconnaître sur une photographie ou de citer son ancienne fonction. Cet écart est largement attribuable à un effet de contexte : les enfants de la première vague ont été interrogés au printemps 2014, soit moins de deux ans après l'élection présidentielle. Le mandat de Nicolas Sarkozy était alors pour eux de l'histoire récente, qui a pris fin alors qu'ils étaient âgés de 6 à 9 ans. Pour les enfants de la troisième vague, en revanche, le mandat de Nicolas Sarkozy datait de près de quatre ans et a pris fin lorsqu'ils étaient âgés de 4 à 7 ans. Bien que Nicolas Sarkozy ait continué à être médiatisé en tant que membre de l'opposition (ce qui explique que la majorité des enfants le connaisse quelle que soit la période de passation du test), l'effet de contexte explique ici très probablement la différence de moyenne.

De même, les enfants de la troisième vague connaissent nettement moins le nom du maire de leur ville que ceux de la première, ce qui s'explique également par un effet de contexte : la première vague d'enquête a eu lieu très peu de temps après l'élection municipale. Une grande partie des enfants a donc entendu parler des résultats, que ce soit à la maison ou à l'école. Lors de la troisième vague, en revanche, l'élection municipale était lointaine et aucun événement n'a occasionné une médiatisation particulière du maire

de la ville. Les chances de se souvenir du nom du maire sont alors moindres. Inversement, la question sur Manuel Valls est la seule à laquelle les enfants de la troisième vague répondent significativement mieux que ceux de la première. Manuel Valls ayant été nommé Premier ministre peu après le début de la première vague, on aurait pu penser à un effet de contexte similaire à celui de la question sur le maire. Cependant, contrairement au maire, la couverture médiatique de Manuel Valls a été stable voire croissante dans le temps. Les enfants sont alors de plus en plus nombreux à retenir un nom qui ressurgit de façon récurrente dans l'actualité et les discussions politiques.

Si l'effet de contexte participe donc à la variation individuelle des résultats, il n'introduit qu'un faible biais dans l'analyse globale. Tout au plus doit-il être pris en compte dans l'analyse des résultats de certaines questions, en particulier celle sur le maire. Le score de connaissance n'en est en revanche que faiblement impacté. Ces résultats montrent par ailleurs que les variations dans l'intensité de la couverture médiatique des différents thèmes abordés impactent les connaissances politiques des enfants (Conway, Stevens & Smith 1975 ; Fisch 2004).

D'un point de vue méthodologique, le test de connaissance peut alors être considéré comme une mesure fiable (les variations liées aux réponses au hasard et à l'effet de contexte n'invalident pas les résultats mais introduisent une marge d'erreur) et cohérente (toutes les questions mesurent la même chose). Le test est par ailleurs à la portée des enfants, la très grande majorité d'entre eux parvenant au moins à répondre à quelques questions. Pour autant, certaines questions ne sont réussies que par une minorité d'enfants, dont certains ne sont que très faiblement informés sur l'univers politique spécialisé. La section suivante s'intéresse spécifiquement à ces variations dans les scores de connaissance des enfants interrogés : quels sont les déterminants des inégalités de connaissance politique ?

II. Les racines des inégalités de connaissance politique

Les déterminants des inégalités de connaissance politique sont au cœur des études sur le niveau de connaissance des citoyens, initiées aux États-Unis par les travaux de P. Converse (1964) et en France par ceux de D. Gaxie (1978). De nombreux travaux constatent des inégalités de connaissance selon le milieu social (niveau d'étude, catégorie socioprofessionnelle, lieu de résidence, etc.), l'âge, le genre, mais aussi l'intérêt pour la

politique, les pratiques associatives, etc. (par exemple Delli Carpini & Keeter 1996 ; Chiche & Haegel 2002 ; Rouban 2002). Étudier les enfants permet de s'interroger sur les racines de ces inégalités de connaissance politique. Les études quantitatives menées à ce sujet trouvent principalement un effet de l'âge, du genre et du milieu social sur le niveau de connaissance politique des enfants (par exemple Easton, Dennis 1962 ; Greenstein 1965), mais aussi du contexte politique (Allen 1994) ou encore de l'origine migratoire (Van Deth, Abendschön & Vollmar 2011). L'objectif est ici de tester ces différentes variables afin de se faire une idée des déterminants de la connaissance politique des enfants en France.

Dans un premier temps, un modèle de régression linéaire exploratoire incluant les principales informations sociologiques sur les enfants a été créé. Les variables prises en compte sont la classe (scolaire), dont on peut penser qu'elle a de fortes chances de peser sur les connaissances politiques, celles-ci étant acquises de façon progressive lors de la maturation individuelle ; et le genre, qui impacte souvent les connaissances politiques des adultes et dont il s'agit de mesurer l'importance chez les enfants. L'indicateur du milieu socioprofessionnel des parents est de plus inclus dans la régression (pour rappel, cette information synthétise les métiers des parents, voir chapitre préliminaire, II.3.a), ainsi que l'indice d'exposition à la politique dans la famille (voir chapitre précédent, I.1). Concernant les enfants eux-mêmes, deux questions sur leur intérêt pour la politique placées à deux endroits différents du questionnaire ont été synthétisées en un indice d'intérêt politique :

Extraits du questionnaire

- Quand il y a les informations, est-ce que ça t'intéresse ? <input type="checkbox"/> non, pas tellement <input type="checkbox"/> oui, un peu <input type="checkbox"/> oui, beaucoup

- A ton avis, la politique c'est : <input type="checkbox"/> très intéressant <input type="checkbox"/> assez intéressant <input type="checkbox"/> pas très intéressant

Enfin, le niveau scolaire des enfants (renseigné par leur enseignant) a également été inclus dans l'analyse⁸⁶.

⁸⁶ Le codage de toutes les variables est précisé dans les annexes.

Tableau 34 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique

Variables	Coefficients standardisés (Erreur standard)
Constante	3,195*** (,871)
Classe (CE2 = 1 ; CM1 = 2 ; CM2 = 3)	,395*** (,140)
Sexe (F=1 ; M=2)	,071 (,241)
Milieu socioprofessionnel parental (populaire = 1 ; moyen = 2 ; favorisé = 3)	,016 (,406)
Indice d'exposition à la politique dans la famille	,300*** (,602)
Intérêt politique	,007 (-,172)
Niveau scolaire (élève en grande difficulté = 1 ; très bon élève = 5)	,270*** (,106)
N = 525 R2 ajusté : ,359 Variation de F : 39,438***	

Cette régression linéaire fait donc apparaître trois variables explicatives du score de connaissance politique : la classe, l'indice d'exposition à la politique dans la famille, et le niveau scolaire. Le genre et l'intérêt politique n'ont quant à eux pas d'impact significatif. De même, le milieu socioprofessionnel des parents n'est pas corrélé au niveau de connaissance politique. Si ces premiers résultats indiquent à quel point le poids de l'âge, de la politisation parentale et du niveau scolaire sont importants, ils suggèrent également que l'analyse de régression n'est pas suffisante pour mesurer les déterminants de la connaissance politique. Le problème tient au fait que deux variables explicatives (l'indice d'exposition à la politique dans la famille et le niveau scolaire) sont à la frontière entre variable individuelle et indicateur du milieu social : il existe en effet une corrélation entre le milieu socioprofessionnel des parents et l'indice d'exposition à la politique dans la famille (corrélation de Spearman = ,230***) ainsi qu'avec le niveau scolaire des enfants (corrélation de Spearman : ,341***). Lorsque ces deux variables sont exclues de l'analyse, le milieu socioprofessionnel des parents a d'ailleurs un effet significatif dans la régression linéaire, mais le modèle perd largement de sa force explicative :

Tableau 35 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique

Variables	Coefficients standardisés (Erreur standard)
Constante	2,029*** (,589)
Classe (CE2 =1 ; CM1 = 2 ; CM2 = 3)	,417*** (,154)
Sexe (F=1 ; M=2)	,071 (,266)
Milieu socioprofessionnel parental (populaire = 1 ; moyen = 2 ; favorisé = 3)	,121** (,167)
Intérêt politique	,030 (,115)
N = 525 R2 ajusté : ,196 Variation de F : 26,792***	

La raison pour laquelle le niveau scolaire et l'indice d'exposition à la politique dans la famille apparaissent statistiquement plus forts que le milieu socioéconomique parental est probablement lié au caractère imprécis de cet indicateur, qui souffre de biais méthodologiques expliqués dans le chapitre préliminaire (section II.3.a). L'impact de la position sociale des parents tend alors probablement à être sous-évalué par les modèles de régression. Les pages qui suivent procèdent donc à une étude plus minutieuse des différentes variables en croisant plusieurs méthodes statistiques, dans l'objectif de saisir plus précisément les facteurs des inégalités de connaissance politique, et particulièrement de l'âge (II.1), du niveau scolaire (II.2), du milieu social (II.3), de l'exposition à la politique dans la famille (II.4.) et enfin du genre (II.5.).

II.1. L'âge : un indicateur du caractère cumulatif et contextuel de l'acquisition des connaissances politiques

Les études sur les déterminants des connaissances politiques trouvent généralement un impact significatif de l'âge sur le niveau de connaissance des citoyens, qui est le plus souvent interprété comme étant le résultat combiné du caractère progressif de l'accumulation d'informations et de l'implication croissante des citoyens dans la vie politique de leur pays (par exemple Converse 1964 ; Delli Carpini & Keeter 1996 ; Chiche & Haegel 2002). Ici, les données ne renseignent pas l'âge des enfants mais la classe dans laquelle ils sont inscrits, considérant que cette implication biographique de

l'âge est plus influente sur la socialisation politique des enfants que leur âge en termes chronologiques (voir chapitre préliminaire, I.1.a). L'effet de l'âge est particulièrement fort, comme le montrent les régressions ci-dessus et le tableau ci-dessous :

Tableau 36 : Score de connaissance politique selon la classe (N=525)

	N	moyenne (sur 13)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
CE2	174	5	46%	32%	14%	8%	98,616***
CM1	128	6,4	31%	24%	23%	22%	
CM2	223	8	14%	15%	31%	40%	

La moyenne du score de connaissance augmente donc de façon spectaculaire avec l'âge. Seuls 8% des CE2 font partie du groupe des spécialistes (4^e quartile), contre 40% des CM2. Inversement, seuls 14% des CM2 se classent dans le groupe des novices (1^{er} quartile), contre 46% des CE2. Ces résultats peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les enfants les plus âgés ont davantage tendance à se sentir concernés, investis de la chose politique. Les programmes scolaires traitent de plus en plus de sujets de société, et les enseignants (et probablement les adultes en général) évoquent plus fréquemment des sujets politiques avec les enfants les plus âgés. D'autre part, si on part du principe que les enfants naissent sans aucune connaissance politique et atteignent l'âge adulte avec un niveau au moins minimal de connaissances politiques, l'acquisition de connaissances suit nécessairement un déroulement cumulatif, quoique non nécessairement linéaire. Par ailleurs, un facteur biologique, lié au développement des capacités cognitives (et notamment mnémoniques) des enfants, peut s'ajouter aux deux premiers (Connell 1971 ; Bar-Tal & Saxe 1989 ; Allen, Kirasic & Spilich 1997).

L'âge constitue donc un facteur fondamental de l'appropriation de connaissances politiques. Ces résultats montrent que la politisation individuelle se fait de manière progressive au cours de l'enfance, et, comme l'ont déjà indiqué d'autres auteurs (Easton & Dennis 1962 ; Percheron 1993 ; Connell 1971) la période de 8 à 11 ans est une période charnière au cours de laquelle les informations fondamentales sur le monde politique sont progressivement appropriées. L'âge impacte ainsi les taux de réussite à l'ensemble des questions :

Tableau 37 : Taux de réussite aux questions de connaissance selon la classe (N=525)

Format	Question (réponse)	CE2	CM1	CM2	Corrélation de Spearman	Test-t CE2 – CM2
image	Christiane Taubira	1%	3%	10%	172***	3,667***
QCM	Président de la Russie (Poutine)	27%	30%	46%	179***	3,978***
QCM	Pouvoir en France (gauche)	21%	20%	42%	207***	4,452***
QCM	Nicolas Sarkozy (un ancien président)	76%	79%	91%	191***	4,453***
image	Marine le Pen	67%	75%	85%	190***	4,456***
image	François Hollande	80%	93%	95%	192***	4,471***
QCM	Front National (un parti politique)	55%	66%	77%	209***	4,792***
image	Manuel Valls	17%	36%	43%	228***	5,785***
image	Nicolas Sarkozy	66%	81%	91%	262***	6,318***
QCM	Assemblée (les députés)	11%	30%	40%	280***	6,902***
image	Barack Obama	40%	64%	73%	284***	6,992***
Q. ouverte	Maire	16%	20%	48%	319***	7,299***
QCM	Président de la France (Chirac)	25%	41%	60%	304***	7,339***

La corrélation entre les taux de réussite et la classe est donc systématique, la différence entre les CE2 et les CM2 oscillant entre 10 et 35 points selon les questions. Pour prendre un exemple, parmi les élèves de CE2, 20% des enfants ne reconnaissent pas François Hollande sur une photographie (alors qu’il s’agit de la question la plus « facile » du test de connaissance). En CM2, ils ne sont plus que 5%. Par ailleurs, seuls 16% des élèves de CE2 savent citer le nom du maire de leur ville, contre presque la moitié (48%) des CM2. La corrélation entre l’âge et les taux de réussite est ainsi particulièrement forte pour les questions sur Jacques Chirac, sur le maire et sur les députés. Il s’agit de trois questions particulièrement susceptibles d’être abordées dans le cadre scolaire, ce qui suggère un potentiel effet des savoirs scolaires sur certaines connaissances politiques (voir section suivante).

La corrélation est en revanche légèrement moins importante en ce qui concerne la question sur Christiane Taubira, ce qui s’explique avant tout par un effet statistique (effet « plafond » lié au fait que seuls 5% de l’ensemble des enfants aient réussi cet *item*). L’effet de l’âge est également plus faible pour la question sur Vladimir Poutine, peut-être parce que la réussite à cette question dépend surtout des chances d’en avoir entendu parler

peu avant la passation du test, ce qui introduit une certaine part de hasard. Enfin, la question sur la gauche et la droite est plus faiblement corrélée à l'âge que les autres : on peut penser que lorsque ce clivage est abordé dans le cadre familial, les enfants sont susceptibles d'en entendre parler quel que soit leur âge (voir également Lignier & Pagis 2017b, p.261). L'examen de ces « moindres » corrélations ne doit cependant pas masquer à quel point le poids de la variable reste, dans l'absolu, important.

Ce poids fondamental de l'âge distingue nettement les enfants des adultes : chez ces derniers en effet, un écart d'un ou deux ans comme celui dont il est question ici n'aurait probablement pas d'impact significatif sur les résultats (les enquêtes raisonnent d'ailleurs le plus souvent par tranches d'âge). On peut penser que l'acquisition de connaissances politiques suit une courbe ascendante qui s'amortit progressivement : la progression est plus rapide au début du processus de politisation, lorsque tout est encore à apprendre.

II.2. Le niveau scolaire, variable individuelle ou indicateur du milieu social ?

Toutes les études sur les déterminants du niveau de connaissance politique des adultes trouvent un impact fort de leur niveau de diplôme (par exemple Converse 1964, Delli Carpini & Keeter 1996 ; Chiche & Haegel 2002). Cette variable a pour ambiguïté de décrire à la fois une position socio-économique et un niveau de qualification, de sorte qu'il est difficile de savoir si les études sont en elles-mêmes responsables de l'augmentation des connaissances politiques ou si cette variable montre principalement l'impact des propriétés sociales qui précèdent et favorisent la qualification (Emler & Frazer 1999). Étudier les enfants permet de répondre en partie à cette interrogation. Si le « niveau de diplôme » est le même pour tous les enfants d'une même classe, il existe en revanche d'importantes variations dans leur niveau scolaire. Celui-ci (renseigné, rappelons-le, par les enseignants) a un impact significatif sur leur niveau de connaissance politique, comme le montrent la régression linéaire (introduction de la section II) et le tableau ci-dessous :

Tableau 38 : Score de connaissance politique selon le niveau scolaire (N=455⁸⁷)

	N	moyenne (sur 13)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
Élève en grande difficulté	27	4,6	48%	26%	22%	4%	57,867***
Élève en difficulté	54	6,3	30%	22%	24%	24%	
Élève moyen	99	6,0	26%	34%	18%	22%	
Bon élève	131	7,1	22%	20%	24%	34%	
Très bon élève	144	8,0	11%	19%	27%	44%	

Les élèves en grande difficulté sont très peu nombreux à faire partie du groupe des spécialistes : 4% seulement, contre 44% pour les très bons élèves. En règle générale, plus les élèves ont un niveau scolaire élevé, moins ils ont tendance à se situer dans le groupe des novices (et plus ils ont tendance à se situer dans celui des spécialistes). L'écart de moyenne entre les élèves en grande difficulté et les très bons élèves est de plus de 3 points, et de 2,3 points si on regroupe les élèves « en grande difficulté » et « en difficulté » en une seule catégorie. La variable du niveau scolaire, pourtant rarement renseignée dans les enquêtes sur les enfants⁸⁸ semble alors particulièrement prédictive du niveau de connaissance politique.

On pourrait penser que ce résultat s'explique par l'existence d'un rapport différencié à la situation d'enquête et relève alors d'un biais de recherche : les enfants les plus compétents scolairement tendent peut-être à répondre au test plus sérieusement, celui-ci étant largement consonnant avec l'univers scolaire. Cette hypothèse est néanmoins largement invalidée par les résultats de la question « placebo » (voir chapitre préliminaire, III.1.c) qui suggèrent que la très grande majorité des enfants lit l'ensemble des questions et y répond sérieusement. Par ailleurs, le taux de non-réponses aux quelques questions qui suivent le test de connaissance est très faible, et non-corrélé au niveau scolaire des enfants. On peut donc invalider l'hypothèse de l'existence d'un biais méthodologique qui expliquerait la corrélation entre le niveau scolaire et le niveau de connaissance.

On pourrait également faire l'hypothèse que le lien entre compétence scolaire et compétence politique résulte de l'éducation politique dispensée à l'école : si une partie

⁸⁷ Le niveau des élèves de trois classes ne m'a pas été donné par les enseignants.

⁸⁸ Les termes de « bons » et « mauvais » élèves constituent un certain tabou dans la plupart des pays européens. L'étude internationale sur les lycéens menée par Badie *et al.* (2001, p. XVII) utilise la variable de l'ambition scolaire, et trouve une corrélation entre cette variable et le niveau de connaissance politique qui rappelle les résultats présentés ici.

des connaissances politiques sont apprises dans le cadre scolaire, les élèves les plus performants scolairement sont plus susceptibles de les retenir. L'examen des résultats question par question nous donne quelques indications à ce sujet :

Tableau 39 : Corrélation entre le niveau scolaire et les taux de réussite aux différentes questions (N=455)

Format	Question (réponse)	Corrélation de Spearman
Image	François Hollande	,065
Image	Christiane Taubira	,113*
QCM	Président de la Russie (Poutine)	,145**
Image	Marine le Pen	,157***
QCM	Nicolas Sarkozy (un ancien président)	,174***
QCM	Qui est au pouvoir (gauche)	,176***
QCM	Ancien Président (Chirac)	,176***
Image	Barack Obama	,178***
Image	Nicolas Sarkozy	,189***
QCM	Front National (un parti politique)	,189***
Image	Manuel Valls	,196***
QCM	Assemblée (députés)	,196***
Question ouverte	Maire	,204***

Le niveau scolaire est corrélé à la réussite de toutes les questions de connaissance, à l'exception notoire de l'*item* sur François Hollande : les rares enfants qui ne reconnaissent pas François Hollande sont en effet principalement caractérisés par leur immigration récente, ou éventuellement par le fait qu'ils ne regardent jamais la télévision. Ces résultats suggèrent par ailleurs que la corrélation entre le niveau scolaire et la connaissance politique ne peut être uniquement due aux informations divulguées à l'école : on sait en effet que les enseignants parlent relativement peu de politique à leurs élèves en dehors du cadre de l'éducation civique, dont le programme porte avant tout sur des informations générales sur le système politique (valeurs, fonctionnement institutionnel, etc.) et très peu sur l'actualité ou les acteurs politiques (Audigier 1999 ; Conseil Supérieur des Programmes 2014). Il n'y a par exemple aucune raison que des

photographies des personnalités politiques soient montrées à l'école et plusieurs enseignants m'ont confirmé qu'ils n'avaient que très rarement l'occasion de parler des personnalités politiques. En revanche, les institutions républicaines ont pu être abordées dans le cadre de l'instruction civique, en particulier dans les classes de CM2. Plusieurs enseignants m'ont également dit avoir parlé des élections municipales à leurs élèves lors de leur déroulement. Les réponses à la question sur l'Assemblée Nationale, ainsi que celle sur le maire peuvent donc avoir été apprises par les enfants dans le cadre de l'école. Si ces deux questions sont parmi celles dont les taux de corrélation avec le niveau scolaire sont les plus importants, la différence avec les autres questions est faible. Si l'école joue un rôle dans l'appropriation des connaissances politiques, celui-ci est donc probablement très secondaire.

Le lien entre compétence scolaire et compétence politique semble en effet surtout résulter des propriétés sociologiques des enfants : les propriétés favorisant la compétence scolaire favorisent également la compétence politique. En premier lieu, les enfants ayant des résultats performants à l'école ont des facilités d'apprentissage et donc, potentiellement, de mémorisation. En d'autres termes, l'impact du niveau scolaire pourrait s'expliquer par les capacités cognitives des enfants, de la même manière qu'en ce qui concerne la variable de l'âge (voir section précédente). Au-delà de cette explication, difficile à vérifier dans le cadre de cette enquête, il est possible que les enfants qui réussissent à l'école soient dans l'ensemble plus curieux et plus portés à s'intéresser aux informations politiques, en d'autres termes plus motivés (Delli Carpini & Keeter 1996). Par ailleurs, le niveau scolaire est, comme nous l'avons vu, corrélé à l'environnement social parental, lequel est également corrélé au niveau de connaissance politique. Dans cette perspective, l'environnement social agit comme une « variable cachée », que la régression ne permet pas de révéler à sa juste valeur en raison des biais méthodologiques dont souffre sa mesure, qui lie niveau scolaire et environnement social. Plus généralement, suivant les travaux de B. Lahire, on peut penser que les « conditions et dispositions économiques des parents » – relatives non pas uniquement à leur catégorie socioprofessionnelle mais également à la stabilité de l'emploi et aux horaires de travail, qui permettent ou non aux parents de passer du temps avec leurs enfants – ou encore les « modes familiaux d'investissements pédagogiques » (concernant le rapport des parents à l'école et au savoir) qui impactent la réussite scolaire des enfants (Lahire 2012) ont également une incidence sur leur niveau de connaissance politique.

Il y a donc un lien entre compétences scolaires et compétence politique, que celui-ci soit direct (les compétences scolaires favorisent les compétences politiques) ou indirect (les propriétés sociales favorisant les compétences scolaires favorisent également les compétences politiques). Considérant que les meilleurs élèves sont les plus susceptibles de faire de longues études, ces résultats indiquent que, chez les adultes, le poids du niveau de diplôme sur les compétences politiques n'est probablement pas (ou en tout cas pas uniquement) le résultat de la qualification en elle-même, mais plutôt des propriétés sociologiques qui la favorisent, et qui la précèdent très largement.

II.3. Le milieu social comme variable cachée

Nous l'avons vu, le poids du milieu social est sous-évalué dans les modèles de régression pour des raisons principalement méthodologiques (voir introduction de la section II). D'autres méthodes sont alors nécessaires pour appréhender le poids de l'environnement social sur le niveau de connaissance politique. En premier lieu, le tableau croisé ci-dessous confirme la faiblesse de la corrélation entre le niveau de connaissance et la variable « milieu socioprofessionnel des parents » :

Tableau 40 : Score de connaissance selon le milieu socioprofessionnel des parents

Classe	N	moyenne (sur 13)	1er quartile	2e quartile	3e quartile	4e quartile	Khi-deux
Populaire	182	6,1	30%	26%	20%	24%	59,336**
Moyenne	159	7,1	18%	26%	28%	28%	
Favorisée	119	7,4	24%	16%	20%	40%	
Total	460	6,7	25%	22%	23%	30%	

La différence de moyenne entre les scores de connaissances des élèves issus des catégories sociales les plus basses et les plus hautes de l'échelle sociale est de 1,3 point. Il apparaît ainsi que les enfants de milieu populaire ont plus de chances de se situer dans le groupe des « novices » (1^{er} quartile), et inversement que les enfants des classes favorisées ont plus de chances de se situer dans le groupe des spécialistes (4^{ème} quartile). Les écarts restent, cependant, plutôt limités. Quantifier le milieu social des enfants uniquement à partir de la profession des parents semble alors être une démarche insuffisante, qui doit être complétée par d'autres indicateurs.

Une première piste consiste à prendre en compte le milieu social non pas au niveau individuel, mais à l'échelle des écoles, méthode notamment utilisée dans l'enquête allemande Learning to Live Democracy (Vollmar 2010) et dans une enquête internationale sur les connaissances politiques des lycéens (Baldi *et al*, 2001). Les écoles constituent en effet des environnements sociaux hétérogènes, certaines comportant une importante homogénéité interne (voir chapitre préliminaire, II.3.a). La moyenne de l'indicateur du milieu socioprofessionnel des parents permet de catégoriser sociologiquement les écoles. Cette variable, que j'appellerai « situation sociale de l'école », peut être considérée comme une variable explicative : l'hypothèse est ici que les enfants scolarisés dans les écoles les plus favorisées ont le plus de chances d'obtenir un score de connaissance élevé. Contrairement à l'indicateur individuel que constitue le milieu socioprofessionnel familial, la variable « situation sociale de l'école » permet d'inclure tous les enfants dans l'analyse, y compris ceux qui n'ont pas renseigné la profession de leurs parents où dont celle-ci n'a pas pu être codée. Bien qu'elle soit moins précise, elle permet de gommer toutes les approximations qui biaisent cette variable au niveau individuel. Par ailleurs, elle renseigne l'environnement social du quartier et de l'école dans lequel évoluent les enfants, et constitue en cela une variable à part entière. L'expérience sociale d'un enfant d'ouvrier grandissant dans un quartier périphérique très défavorisé est par exemple différente de celle d'un enfant de la même catégorie sociale habitant dans un quartier favorisé.

Tableau 41 : Situation sociale et score de connaissance selon les écoles (N=487)

	N	Situation sociale de l'école ⁸⁹ ↓	moyenne (sur 15)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
Périph-Défav1	58	1,17	5,6	31%	35%	20%	14%	196,62 7***
Périph-Défav2	127	1,24	5,8	33%	22%	26%	19%	
Privée-Mixte	48	1,85	7,0	21%	26%	25%	28%	
Privée-Fav	62	2,11	6,0	35%	24%	22%	19%	
Associative	108	2,16	6,8	24%	21%	21%	34%	
Centre-Fav	84	2,19	7,4	24%	19%	18%	39%	

⁸⁹ Moyenne de l'indicateur du milieu socioprofessionnel des parents

Le tableau ne prend ici en compte que les écoles dans lesquelles trois classes au moins ont été interrogées. Le score de connaissance augmente, globalement, avec la situation sociale de l'école. L'écart de moyenne entre l'école la plus favorisée et les écoles les plus défavorisées est ainsi de presque 2 points sur 13. Dans les écoles Périph-Défav 1 et 2, respectivement 66% et 55% des enfants se situent dans les deux premiers quartiles, contre 45% pour l'école Associative et 43% pour l'école Centre-Fav. Ces résultats rappellent ceux d'A. Percheron (1974, p.226), qui trouve pour certains *items* un effet significatif de l'environnement social (favorisé ou défavorisé) sur les connaissances politiques des enfants, mais aucun effet de la profession des parents. Notons par ailleurs que l'école Privée-Fav, pourtant classée parmi les écoles favorisées, obtient une moyenne au score de connaissance assez proche de celui des écoles défavorisées. Contrairement aux autres écoles privées de l'enquête, les élèves y sont avant tout scolarisés parce que l'école est catholique, ou parce qu'elle est privée (et non pour ses méthodes alternatives comme pour l'école Associative ou pour échapper à la carte scolaire dans le cas de l'école Privée-Mixte). On peut alors faire l'hypothèse, étayée dans la section suivante, que les propriétés politiques de ces familles (plus souvent orientées à droite - Tournier 1997) expliquent le moindre niveau de connaissance politique des élèves de cette école. Ce tableau montre en tout cas qu'il existe un lien fort entre le milieu social et le score de connaissance, qui apparaît davantage au niveau de l'environnement collectif qu'au niveau de la classe sociale individuelle.

Une autre façon d'appréhender le poids de l'environnement social est d'étudier la variable de l'indice migratoire⁹⁰. On peut s'attendre à ce que l'indice migratoire soit corrélé au score de connaissance, et ce pour deux raisons distinctes : en premier lieu, il peut y avoir un effet propre de l'histoire migratoire de la famille – une immigration récente peut aller de pair avec une moindre connaissance des acteurs et des enjeux politiques du pays. Par ailleurs, l'indice migratoire est un indicateur du milieu socioéconomique des enfants : comme nous l'avons vu (chapitre préliminaire, II.3.a), l'immigration dont il est question provient majoritairement des pays du Maghreb, éventuellement d'Afrique et de Turquie. Il s'agit alors majoritairement d'une immigration économique, qui est fortement corrélée au milieu socio-économique parental (corrélation

⁹⁰ Pour rappel, 0 correspond à la situation où l'enfant et ses deux parents sont nés en France et où seul le français est parlé à la maison. Chaque membre du foyer (enfant ou parent) né à l'étranger augmente l'indice d'un point, ainsi que la pratique d'une langue étrangère à la maison (1 point si la langue étrangère est parlée en plus du français, 2 points si seule la langue étrangère est parlée à la maison). Pour plus de précisions, voir le chapitre préliminaire (section II.3.a.)

de Spearman entre la variable « milieu socioprofessionnel parental » et la variable « indice migratoire » = $-0,525^{***}$).

Tableau 42 : Moyenne du score de connaissance selon l'indice migratoire (N=482)

Indice migratoire	N	Moyenne (sur 13)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
0	208	7,3	21%	15%	27%	37%	196,356***
1	45	7,9	18%	9%	22%	51%	
2	63	6,3	23%	35%	23%	19%	
3	121	6,4	25%	28%	24%	23%	
4	32	4,6	47%	23%	20%	10%	
5	13	3,5	67%	17%	16%	0%	

La corrélation entre l'indice migratoire et le score de connaissance est donc très nette. Les scores particulièrement faibles au test de connaissance des enfants dont l'indice est de 4 ou 5 (dont l'histoire migratoire est récente, la plupart étant nés à l'étranger) suggèrent qu'il existe un effet propre de l'immigration. Certains enfants rencontrés lors d'entretiens, arrivés en France au cours de l'année scolaire ou peu avant, n'avaient par exemple aucune connaissance, même rudimentaire, concernant le système politique français. L'apprentissage de la langue française et l'adaptation au nouvel environnement scolaire et culturel semblent constituer dans bien des cas un préalable à l'acquisition de connaissances politiques. Par ailleurs, les enfants des groupes 2 et 3, généralement nés en France de parents étrangers, obtiennent des scores moyens de connaissance bien plus bas que les enfants des groupes 0 et 1. Ce résultat peut une fois encore s'expliquer par un effet propre de l'immigration, considérant que les parents nés à l'étranger sont moins susceptibles de s'intéresser aux actualités françaises et d'en informer leurs enfants. On peut également supposer qu'il soit dû à un effet du milieu socioéconomique, qui agit ici comme une variable cachée. En effet, les scores des enfants du groupe 2 (qui correspondent, majoritairement, aux cas où un parent est né à l'étranger et où une autre langue que le français est parlée à la maison) sont très proches de ceux du groupe 3 (les deux parents sont en général nés à l'étranger et une autre langue que le français est parlée à la maison). Il semble donc que ce qui se joue ici n'est pas tant l'histoire migratoire de la famille (un ou deux parents nés à l'étranger) que le milieu socio-économique dont l'indice migratoire nous donne une indication. L'effet propre de la migration ne s'observe

alors que lorsque celle-ci est très récente : dans les autres cas, la corrélation entre l'histoire migratoire et le score de connaissance politique peut être attribuée à un effet du milieu social des parents. Des résultats similaires ont d'ailleurs été trouvés concernant les enfants d'origine turque en Allemagne (Vollmar 2010) mais aussi concernant les lycéens « noirs » et « hispaniques » aux États-Unis (Baldi *et al* 2001), dont le score de connaissance tend à être plus faible que celui des « blancs » : dans le cas états-unien, la variable est « ethnique » et non « migratoire », ce qui suggère que ce qui est en jeu ici tient avant tout à l'environnement social et non à la migration en tant que telle.

Ces résultats montrent que les inégalités de connaissance politique en fonction du milieu social prennent très clairement leurs racines dès l'enfance. Les enfants dont les parents ont des situations socio-économiques favorisées, qui vivent dans des environnements sociaux favorisés et qui sont d'origine française ont plus de chances d'avoir un niveau élevé de connaissance politique. Cette corrélation ne constitue pas pour autant une loi systématique : en particulier, certains enfants issus de milieux pourtant très défavorisés obtiennent des scores de connaissance politique maximaux, et inversement. Il semble en effet que le poids du milieu social sur les connaissances politiques soit avant tout dû aux pratiques politiques et médiatiques des familles, souvent plus politisées dans les milieux favorisés.

II.4. L'effet de l'exposition à la politique dans la famille

K. Langton et D. Karns notaient en 1969 que « les enfants élevés dans des familles où les parents sont intéressés par la politique, discutent politique entre eux et participent politiquement, ont plus de chances de développer un sentiment de compétence (*political efficacy*) que ceux issus de familles moins politisées* » (p.815). Les travaux de G. Allen, K. Kirasic et G. Spilich (1997) montrent par ailleurs que les connaissances politiques des enfants augmentent considérablement autour de l'élection présidentielle américaine, ce que les auteurs expliquent principalement par la forte médiatisation qui entoure les élections : on peut supposer qu'il s'agit d'un moment où les pratiques politiques familiales tendent à s'intensifier, ce qui a un effet direct sur les connaissances politiques des enfants. Les données présentées ici confirment cette importance des pratiques politiques des parents : on constate une forte corrélation entre l'indice d'exposition à la politique dans la famille et le score de connaissance politique des enfants. La majorité des

items relatifs aux pratiques politiques et médiatiques des parents contribuent à cette corrélation, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 43 : Score de connaissance selon les pratiques politiques et médiatiques parentales (N=525)

	N	moyenne (sur 13)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
Ne regardent pas le JT	112	6,0	33%	24%	21%	22%	5,112
Regardent le JT	413	6,8	24%	22%	24%	30%	
N'écoutent pas la radio	361	6,2	29%	24%	24%	23%	15,994***
Écoutent la radio	164	7,5	18%	20%	23%	39%	
Ne lisent pas de journal	415	6,2	29%	25%	24%	22%	40,599***
Lisent un journal	110	8,1	13%	15%	21%	51%	
Ne parlent jamais de politique	241	5,8	36%	24%	21%	19%	37,769***
Parlent parfois de politique	171	7,6	16%	19%	25%	40%	
Parlent souvent de politique	113	7,0	19%	25%	26%	30%	
Aucun parent ne vote	198	5,6	38%	25%	15%	22%	37,070***
Un des deux parents vote	96	6,3	26%	30%	23%	21%	
Les deux parents votent	210	7,4	17%	19%	28%	36%	
Manifestation : ns/nr	96	4,9	48%	26%	12%	14%	54,704***
Manifestation : non	268	6,7	24%	24%	23%	29%	
Manifestation : oui	138	7,1	20%	22%	25%	33%	

Précisons ici que le questionnaire ne mesure pas directement les pratiques des parents, mais les perceptions enfantines de ces pratiques. Il y a ainsi peu de chance que les enfants mentionnent des pratiques effectuées en leur absence (par exemple si les parents lisent un journal sur leur lieu de travail). L'objectif étant ici de caractériser la socialisation politique des enfants, il semble cependant pertinent de s'appuyer sur leurs propres représentations. Ce que ce tableau mesure est alors peut-être davantage l'importance des échanges familiaux autour d'éventuelles pratiques politiques que l'intensité de ces pratiques en elles-mêmes.

En premier lieu, la question sur le journal télévisé (« chez toi, tes parents regardent-ils les informations à la télévision ? ») n'est pas corrélée au score de connaissance. Ce résultat tient très probablement au fait que parmi les parents qui ne regardent pas le journal télévisé, on trouve d'une part les parents très peu intéressés par la politique, plus souvent issus de milieux populaires, et d'autre part les parents qui n'ont pas de poste de télévision, plus fréquents parmi les milieux favorisés et qui tendent à s'informer via d'autres médias.

Tableau 44 : Visionnage du JT selon le milieu socioprofessionnel parental (N=472)

	Classe populaire	Classe moyenne	Classe favorisée	Corrélation de Spearman
Ne regardent pas le JT	14%	17%	39%	,-214***
Regardent le JT	86%	83%	61%	

Ainsi seuls 61% des parents de classe supérieure regardent le journal télévisé, contre 83% des parents de classe moyenne et 86% des parents de classe populaire. Notons que malgré l'absence de corrélation avec le score général de connaissance politique, les enfants qui déclarent que leurs parents regardent le journal télévisé réussissent significativement mieux les *items* pour lesquels ils doivent reconnaître des personnalités sur les photographies (corrélation de Spearman =,184***). L'exposition répétée à des images des personnalités politiques produit ainsi probablement un effet sur la capacité des enfants à retenir leurs noms. Inversement, les enfants qui n'ont jamais l'occasion de regarder le journal télévisé ont peu de chances d'être familiarisés avec les visages des personnalités politiques.

Par ailleurs, les enfants déclarant que leurs parents écoutent les informations à la radio ont un score de connaissance en moyenne plus élevé. L'écart est plus net encore en ce qui concerne la lecture d'un journal. Il s'agit en effet de pratiques politiques très prédictives du niveau de connaissance des parents eux-mêmes (Delli Carpini & Keeter 1996) qui sont par ailleurs corrélées au milieu social :

Tableau 44 : Informations à la radio et lecture d'un journal selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental (N=472)

	Classe populaire	Classe moyenne	Classe favorisée	Corrélation de Spearman
N'écoutent pas la radio	82%	59%	55%	,249***
Écoutent la radio	18%	41%	45%	
Ne lisent pas de journal	88%	82%	69%	,175**
Lisent un journal	12%	18%	31%	

De plus, les enfants qui déclarent que leurs parents votent (et *a fortiori* que leurs deux parents votent) ont plus de chances d'avoir un score de connaissance élevé. Il s'agit en effet d'une pratique plus fréquente dans les milieux sociaux les plus favorisés (Braconnier & Dormagen 2007), qui est par ailleurs fortement corrélée à l'indice migratoire : beaucoup de parents d'origine étrangère n'ont pas la nationalité française.

Tableau 45 : Pratiques électorales des parents selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental (N=472)

	Classe populaire	Classe moyenne	Classe favorisée	Corrélation de Spearman
Aucun parent ne vote	59%	24%	19%	-,402***
Un des deux parents vote	19%	20%	15%	
Les deux parents votent	22%	56%	66%	

Tableau 46 : Pratiques électorales des parents selon l'indice migratoire (N=491)

	Indice migr. 0	Indice migr. 1	Indice migr. 2	Indice migr. 3	Indice migr. 4/5	Corrélation de Spearman
Aucun parent ne vote	18%	23%	36%	68%	64%	-,489***
Un des deux parents vote	17%	28%	28%	17%	25%	
Les deux parents votent	65%	49%	36%	15%	11%	

La corrélation entre la pratique parentale du vote (telle qu'elle est déclarée par les enfants) et le score de connaissance politique peut ainsi s'expliquer par ces corrélations avec ces deux variables. On peut également penser que la pratique du vote favorise en elle-même les connaissances politiques, car elle stimule probablement les discussions politiques en famille et le sentiment d'implication des parents, et peut-être indirectement des enfants, vis-à-vis de l'univers politique (Sears & Valentino 1997). Le moment du vote peut être l'occasion d'aborder le fonctionnement du système politique ainsi que les principales forces en présence. 76% des enfants qui déclarent qu'au moins un de leurs parents vote disent d'ailleurs les avoir déjà accompagnés dans leur bureau de vote, ce qui peut accentuer la prise de conscience du *moment national* qu'est l'élection.

De la même manière, les enfants qui déclarent entendre parler « de temps en temps » ou « souvent » de politique à la maison tendent à être plus connaisseurs sur le milieu politique, comme le suggèrent les conclusions de H. McIntosh, D. Hart et D. Youniss (2007) selon lesquelles il existe un effet propre de la discussion politique intrafamiliale sur le niveau de connaissance politique des adolescents⁹¹. Cette question est néanmoins particulièrement sujette à la subjectivité des enfants : elle mesure probablement davantage l'attention que les enfants portent aux éventuelles discussions politiques familiales que l'intensité de ces discussions. Quoi qu'il en soit, ces résultats confirment que le milieu familial est une source importante d'informations politiques pour les enfants.

Enfin, les enfants qui déclarent avoir participé à une manifestation sont dans l'ensemble plus connaisseurs du milieu politique⁹². Les enfants qui ne répondent pas à la question ou qui répondent « je ne sais pas », le plus souvent, ne connaissent pas la signification du terme « manifestation », ce qui a de fortes chances de signifier qu'ils n'en ont jamais fréquenté. La corrélation est alors légèrement tautologique : savoir ce qu'est une manifestation constitue, en soi, une question de connaissance politique. Cela explique pourquoi les enfants qui répondent ne pas savoir ont un score de connaissance plus faible (4,9) que ceux qui répondent « non » (6,7). Quoi qu'il en soit, il n'est pas étonnant que la fréquentation des manifestations soit corrélée avec le score de connaissance : manifester est en effet bien souvent le signe d'une politisation importante des parents, quel que soit l'objet de la manifestation. La corrélation entre la probabilité de répondre « oui » à cet

⁹¹ Les auteurs montrent que l'influence des discussions politiques dans le cadre familial est d'autant plus importante que les parents sont d'un milieu social favorisé et sont compétents politiquement.

⁹² Cette question n'est pas incluse dans l'indice d'exposition à la politique car elle mesure une forme très spécifique de participation politique, plus fréquente chez les partisans de la gauche.

item et l'indice d'exposition à la politique dans la famille est en effet de ,478*** (corrélation de Spearman). Notons par ailleurs que la probabilité d'avoir assisté à une manifestation n'est pas corrélée avec l'indicateur du milieu socioéconomique des parents :

Tableau 47 : Fréquentation d'une manifestation selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental (N=472)

	Classe populaire	Classe moyenne	Classe favorisée	Corrélation de Spearman
N'a jamais assisté à une manifestation / ne savent pas	73%	75%	62%	0,80
A assisté à une manifestation	27%	25%	38%	

Il semble alors que la fréquentation des manifestations soit le fait de parents politisés, mais pas particulièrement issus de milieux favorisés, conformément à ce que suggère la littérature sur l'action collective (par exemple Mayer, Fabre & Filleule 1997, p.14⁹³). Les manifestations recensées par les enfants sont assez diverses, portant sur des thèmes tels que le mariage pour tous, la fermeture d'une classe de leur école, ou encore la défense de la langue régionale (concernant les élèves de l'école Associative). Nombre d'enfants ont par ailleurs assisté à la manifestation qui a donné suite aux attentats de Charlie Hebdo. De plus, une proportion importante des élèves de l'école Périph-Défav 2 a pris part à des manifestations liées à un conflit entre les parents d'élèves et le rectorat concernant la redéfinition de la carte scolaire, qui a été particulièrement mobilisateur. Si ces contextes diversifiés expliquent l'absence de corrélation entre le milieu social des parents et la tendance à participer aux manifestations, il interroge également le potentiel de politisation des luttes collectives, dont on peut penser qu'elles favorisent à moyen terme l'augmentation des connaissances politiques de ceux qui y participent.

Enfin, le questionnaire comportait un *item* sur le positionnement des parents sur l'axe gauche-droite, qui donne des résultats intéressants lorsqu'on le croise avec les connaissances politiques :

⁹³ Les auteurs pointent l'absence de données précises sur la sociologie des manifestants. On sait cependant que les populations qui manifestent le plus sont les membres de la classe ouvrière et de la communauté éducative (enseignants et élèves), donc situés à des pôles plutôt distants de l'échelle sociale.

Tableau 48 : Score de connaissance politique selon le positionnement des parents (N=500⁹⁴)

	N	moyenne (sur 13)	1 ^{er} quartile	2 ^e quartile	3 ^e quartile	4 ^e quartile	Khi-deux
Plutôt à droite	56	6,4	29%	27%	26%	18%	93,293***
Plutôt à gauche	119	8,4	9%	12%	27%	52%	
Ni à droite ni à gauche	24	6,2	29%	17%	21%	33%	
Un parent à droite, un parent à gauche	15	7,6	20%	26%	7%	47%	
Ne sait pas / ne répond pas	286	5,7	34%	28%	21%	17%	

Un premier clivage distingue les enfants qui déclarent un positionnement politique pour leurs parents et ceux, majoritaires, qui n'en déclarent pas, qu'ils répondent « je ne sais pas » ou qu'ils omettent de répondre à la question. De nombreux enfants ne savent pas à quoi correspond le clivage gauche-droite : beaucoup ne comprennent pas la question (en témoigne la fréquence des sollicitations pendant la passation du questionnaire), tandis que d'autres en ont une perception rudimentaire qui ne leur permet pas de classer leurs parents. Répondre à cette question présuppose donc un certain niveau de connaissance politique, ce qui explique que les non-réponses soient plus souvent le fait d'enfants dont le score de connaissance est plus bas (5,7/13 en moyenne).

Un résultat plus étonnant de ce tableau est la différence de 2 points dans le score moyen de connaissance entre les enfants qui répondent « plutôt à droite » et ceux qui répondent « plutôt à gauche », qui sont par ailleurs deux fois plus nombreux. 52% des enfants qui déclarent au moins un de leurs parents à gauche font partie du quatrième quartile, contre 18% des enfants qui déclarent un de leurs parents à droite. Dans leur étude sur le clivage gauche-droite, W. Lignier et J. Pagis indiquent que les enfants les plus jeunes se situent plus souvent à droite, en raison d'une confusion avec la main dont ils se servent pour écrire et d'une connotation globalement plus positive du mot « droite » que du mot « gauche » (2017b, p.256). En d'autres termes, la réponse « à droite » correspond parfois à une réponse particulièrement peu politisée, provenant des enfants qui ne prennent pas en considération le caractère potentiellement politique des termes « droite » et « gauche ». Les données de la thèse permettent de vérifier que les enfants connaissent le clivage gauche-droite, à travers la question de connaissance suivante :

⁹⁴ L'enseignante d'une des classes a demandé aux enfants de ne pas répondre à cette partie du questionnaire.

Extrait du questionnaire

Qui est actuellement au pouvoir en France ?
 un Président de gauche un Président centriste un Président de droite

On peut considérer qu'un enfant qui donne la bonne réponse à cette question a une bonne connaissance du clivage gauche-droite (même si, rappelons-le, cette question a été l'occasion d'un grand nombre de réponses au hasard et d'erreurs qui induisent une marge d'erreur importante).

Tableau 49 : Pourcentage d'enfant ayant répondu juste à la question « qui est actuellement au pouvoir en France » selon l'orientation déclarée de leurs parents

Orientation des parents	N	Réponse juste	Khi-deux
Plutôt à droite	56	16%	158,451***
Plutôt à gauche	119	73%	
Ni à droite ni à gauche	24	21%	
Un parent à droite, un parent à gauche	15	47%	
Ne sait pas / ne répond pas	286	13%	
Total	500	29%	

Seuls 16% des enfants qui déclarent que leurs parents sont « plutôt à droite » savent donc que François Hollande est situé à gauche de l'échiquier politique, contre 73% des enfants qui déclarent que leurs parents sont à gauche. La réponse « plutôt à droite » est donc majoritairement une réponse désinformée, et peut être assimilée aux non-réponses : comme indiqué dans le tableau précédent, le score moyen de connaissance des enfants qui ne répondent pas à la question (5,7/13) est à peine inférieur à celui de ceux qui répondent « plutôt à droite » (6,4/13).

Ce qu'indiquent surtout ces résultats, c'est que très rares sont les enfants qui positionnent leurs parents à droite en connaissance de cause (tout au plus 16% des 56 enfants qui positionnent leurs parents à droite, soit une petite dizaine, mais encore faudrait-il prendre en compte les réponses au hasard). Par ailleurs, seul un des enfants rencontrés lors des entretiens est certain que ses parents sont à droite. N'y a-t-il que des familles de gauche au sein de la ville étudiée ? Si les résultats aux différentes élections récentes pèsent plutôt en faveur de la gauche, la ville est dans l'ensemble assez représentative des résultats nationaux, cette option est alors inenvisageable. Nombreux

sont par ailleurs les enfants qui déclarent, par exemple, que leurs parents préfèrent Nicolas Sarkozy à François Hollande. Cela signifie alors qu'à cet âge là, les enfants dont les parents sont positionnés à gauche sont quasiment les seuls à connaître le clivage gauche-droite, et plus globalement qu'ils ont un score de connaissance politique largement plus élevé que le reste de l'échantillon. Les familles de gauche parlent en effet plus de politique et déclarent par exemple plus fréquemment leur vote à leurs enfants (Muxel 2015), ce qui semble impacter le niveau de connaissance politique des enfants dès l'école primaire. Cette socialisation précoce au clivage gauche-droite dans les familles de gauche explique probablement pourquoi les études sur la transmission constatent que « les préférences pour la gauche se transmettent mieux [aux jeunes] que les préférences pour la droite » (Percheron 1993, p.113).

Ces différents résultats sur les pratiques politiques et médiatiques des parents confirment donc l'influence fondamentale de la famille concernant l'acquisition de connaissances politiques. Les enfants dont les parents ne s'informent pas sur la politique, ne parlent pas politique et ne votent pas ont très peu de chances d'avoir un niveau important de connaissances politiques. Ces résultats signifient que l'exposition à l'information politique, ici dans le cadre de la famille, est un élément clef de l'appropriation de connaissances (Delli Carini & Keeter 1996).

II.5. La genèse du *gender gap*

L'absence d'impact significatif du sexe dans les régressions ci-dessus peut paraître étonnante au vu de la littérature sur les connaissances politiques (Converse 1964 ; Delli Carpini & Keeter 1996 ; Chiche & Haegel 2002 ; Frazer & Macdonald 2003 ; Fraile 2013), y compris celle portant sur les enfants (Ferrin Pereira, Fraile & Rubal 2014 ; Van Deth, Abendschön & Vollmar 2011 ; Wolak & McDevitt 2011). Deux interprétations, potentiellement complémentaires, peuvent expliquer cette absence d'effet du sexe sur le niveau de connaissance politique. Tout d'abord, il est possible que les inégalités genrées de connaissance politique apparaissent plus tard dans la maturation politique individuelle et qu'elles ne concernent pas (encore) les enfants de l'école primaire. Une autre interprétation réside dans les évolutions sociétales : on peut penser que la génération des enfants interrogés est moins sujette à la discrimination genrée que celle de leurs aînés et que le *gender gap* est, globalement, sur le déclin (hypothèse notamment défendue dans les travaux de C. Hahn - 1996). Une analyse plus précise des résultats tend plutôt à étayer

la première hypothèse : il existe une corrélation, faible mais significative ($F=4,986^*$) entre le sexe et le score de connaissance, qui s'accroît avec l'âge.

Tableau 50 : Écart genré dans le score de connaissance politique selon la classe

	N	Filles	Garçons	Test-t	Total
CE2	174	5,1	4,9	,662	5,0
CM1	128	5,9	6,9	-1,618	6,4
CM2	223	7,6	8,3	-2,019*	8,0
Total	525	6,3	6,9	-2,233**	6,6

Là où en CE2, filles et garçons ont un niveau de connaissance politique équivalent, et globalement assez faible, plus les enfants passent dans les classes supérieures et plus l'écart se creuse : la différence de 1 point en CM1 n'est pas significative quoiqu'elle n'en soit pas loin ($\text{sig} = ,075^{95}$) en raison de la faiblesse numérique du sous-échantillon ($N=128$). En CM2, en revanche, la différence genrée est plus importante, et significative. Si on recrée un modèle de régression duquel sont exclus les élèves de CE2, la variable sexe a d'ailleurs un impact significatif sur le score de connaissance :

Tableau 51 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique (CE2 exclus)

Variables	Coefficients standardisés (Erreur standard)
Constante	3,113** (1,046)
Classe (CM1 = 2 ; CM2 = 3)	,252*** (,309)
Sexe (F=1 ; M=2)	,132** (,297)
Milieu socioprofessionnel parental (populaire = 1 ; moyen = 2 ; favorisé = 3)	-,084 (,202)
Indice d'exposition à la politique dans la famille	,295*** (,734)
Intérêt politique	-,013 (,131)
Niveau scolaire (élève en grande difficulté = 1 ; très bon élève = 5)	,356*** (,128)
N=351 R ² ajusté = ,301 Variation de F : 20,624***	

⁹⁵ Ce score avoisine le seuil conventionnel de $p < ,05$.

Il existe donc un effet du sexe, mais qui ne s'applique qu'aux enfants les plus âgés. Cela signifie que l'écart genré de connaissances politiques se creuse progressivement, comme l'avaient déjà noté D. Owen et J. Dennis en 1988 : « les différences genrées dans la politisation deviennent plus prononcées quand les enfants entrent dans l'adolescence, période durant laquelle ils approchent l'âge où ils sont capables d'être pleinement actifs politiquement* » (Owen & Dennis 1988, p. 35). Ainsi, les premières informations sur le monde politique sont apprises de manière concomitante par les filles et les garçons. L'écart genré n'apparaît que plus tard, lorsqu'ils accèdent à des informations plus techniques sur le monde politique.

Plusieurs travaux sur la socialisation enfantine ont montré que les enfants de catégories sociales plus favorisées avaient tendance à être moins impactés que les enfants de milieux populaires par la socialisation genrée : K. Diter montre par exemple que l'éducation sentimentale est moins sexuée dans les milieux favorisés, ce qui impacte la façon dont les garçons parlent d'amour et de sentiments (Diter 2015). Par ailleurs, chez les adultes, les inégalités de connaissance politique s'atténuent avec le niveau d'étude (voir par exemple Fraile 2014). On aurait donc pu s'attendre à ce que l'écart genré soit plus important en milieu populaire, contrairement à ce que montre le tableau ci-dessous :

Tableau 52 : Moyenne des filles et des garçons selon le milieu socioprofessionnel parental (N=460)

Milieu socioprofessionnel parental	filles	garçons	t-test (filles)
Classe populaire	6,0	6,1	-,110
Classe moyenne	6,7	7,4	-1,522
Classe favorisée	6,6	7,8	-2,008*

Ce tableau indique que les inégalités genrées sont d'autant plus fortes qu'on monte dans la hiérarchie sociale : filles et garçons de classe populaire ont un niveau de connaissance politique équivalent, alors qu'il y a une différence significative de 1,2 point entre le niveau de connaissance des filles et des garçons de classe favorisée. Ces résultats suggèrent que les inégalités genrées de connaissance politique ne sont pas l'effet d'une éducation politique volontairement différenciée selon le sexe des enfants, mais plutôt de l'incorporation de dispositions politiques qui varient en fonction du sexe et du milieu social. Les résultats du tableau ci-dessous, qui examine l'écart entre les filles et les garçons pour les différentes questions, vont dans ce sens :

Tableau 53 : Taux de réussite des filles et des garçons aux différentes questions (N=525)

format	Item (réponse)	filles	garçons	Test T (filles)
Image	Barack Obama	53%	66%	-3,052**
QCM	Président de la Russie (Poutine)	31%	41%	-2,439*
QCM	Ancien président (Chirac)	38%	49%	-2,562*
QCM	Assemblée (députés)	24%	32%	-2,104*
QCM	Front National (un parti politique)	63%	70%	-1,765
Image + fonction	Christiane Taubira	0,4%	0,7%	-1,399
QCM	Qui est au pouvoir (gauche)	28%	32%	-,958
Question ouverte	Maire de la ville	29%	32%	-,794
Image	Nicolas Sarkozy	79%	82%	-,762
Image + fonction	Manuel Valls	31%	34%	-,569
Image + fonction	François Hollande	89%	90%	-,336
QCM	Nicolas Sarkozy (ancien président)	83%	83%	,113
Image	Marine le Pen	77%	74%	1,579

Bien que les filles répondent quasiment systématiquement moins bien que les garçons aux différentes questions, l'écart n'est significatif qu'en ce qui concerne quatre *items* : ceux sur Barack Obama, Vladimir Poutine, Jacques Chirac et les députés. On note donc que les deux questions « internationales » du test de connaissance sont significativement mieux réussies par les garçons, de même que les questions « institutionnelles » (histoire et fonctionnement institutionnel). Les personnalités politiques françaises actuelles, en revanche, sont aussi bien connues des filles que des garçons. Marine le Pen est même un peu plus souvent reconnue par les filles que par les garçons. Ces résultats rappellent ceux que j'ai présentés dans le chapitre précédent (section II.2.) concernant le sentiment de compétence : les filles se sentent moins compétentes et le sont objectivement moins que les garçons pour tout ce qui a trait à la politique internationale et aux questions institutionnelles. Ce constat rejoint d'ailleurs celui d'études sur des adolescents, qui montrent que les garçons ont une meilleure connaissance de la politique internationale (Applebee *et al.* 1987 ; Kneedler 1988) et de certaines questions institutionnelles (Ferrin Pereira, Fraile & Rubal 2014). Concernant Marine le Pen, on peut penser que les filles retiennent mieux les informations qui concernent les femmes (Dolan 2011 ; Friedkin & Kenney 2007), ce qui pourrait expliquer qu'il s'agisse de la seule question pour laquelle

l'écart genré s'inverse. Notons néanmoins que cela ne s'applique pas à Christiane Taubira. Cependant, celle-ci n'étant reconnue que par un nombre très restreint d'enfants, dont on a vu qu'ils sont généralement des « spécialistes » de l'univers politique, la configuration est assez différente et n'invalide pas nécessairement l'hypothèse d'une attention accrue des filles pour les informations concernant les femmes.

Il persiste donc un rapport différencié au politique entre les filles et les garçons, à la fois sur le plan quantitatif (concernant la quantité de connaissances politiques des filles et des garçons) et qualitatif (concernant les domaines d'intérêts et de connaissance différenciés). L'écart de connaissances entre filles et garçons est, rappelons-le, limité dans l'ensemble. Cependant, il s'accroît avec l'âge et se manifeste plus fortement pour certains domaines de connaissance. Rien ne présage alors de la disparition des inégalités genrées de connaissances politiques pour la génération interrogée.

Conclusion du chapitre 3

Les enfants, *a priori* incompetents, disposent donc néanmoins d'un minimum de connaissances sur l'univers politique spécialisé. Ils ne sont pas, comme l'ont déjà montré de nombreuses études, des « idiots politiques » (Connell 1971 ; Percheron 1993) : la très grande majorité d'entre eux connaît aux moins quelques éléments sur l'univers politique, ce qui signifie que les premiers pas de l'appropriation cognitive de cet univers s'effectuent généralement lorsque les enfants sont plus jeunes. Les enfants apprennent ainsi, progressivement, et au gré du contexte politique, de plus en plus d'informations sur leur système de gouvernement, dont ils perçoivent dans un premier temps la « tête dirigeante », le président, avant d'élargir le spectre de leurs connaissances aux autres personnalités les plus médiatisées, et avant d'apprendre diverses informations sur la politique internationale ou encore l'univers institutionnel.

Ces constatations générales ne doivent pas pour autant masquer à quel point le processus d'appropriation de connaissances politiques varie selon les enfants : certains ne connaissent rien ou presque de l'univers politique, là où d'autres réussissent l'intégralité du test de connaissance. L'étude des déterminants du niveau de connaissance politique des enfants confirme en de nombreux points ce qui a été montré dans les études quantitatives menées aux États-Unis ou en Allemagne : on retrouve par exemple le poids de l'âge, de l'environnement social et du genre, qui sont les principaux facteurs mis en avant par ces études. Par ailleurs, il n'est pas étonnant au vu de la littérature que les

pratiques politiques des parents aient un impact sur le niveau de connaissance politique de leurs enfants. Au-delà de ces éléments confirmatoires, les données présentées ici fournissent des résultats plus novateurs : il est par exemple intéressant de noter que l'effet du genre s'accroît au fil de la maturation politique des enfants, ou encore que les enfants de familles de gauche ont un score plus élevé de connaissances politiques, et sont par ailleurs les seuls à connaître l'orientation politique de leurs parents. De plus, les résultats présentés dans ce chapitre ont permis de montrer le poids différencié des variables en fonction des questions : certaines sont avant tout corrélées à l'âge ou au niveau scolaire des enfants, tandis que d'autres dépendent davantage du milieu social et des pratiques politiques des parents. Bien que l'ensemble des éléments de connaissance sur l'univers politique spécialisé semble découler d'un même processus d'appropriation cognitive, l'agrégation de différentes questions en un seul score comporte une dimension arbitraire dont il est utile de garder conscience pour analyser les résultats.

Ces résultats suggèrent d'autre part que les connaissances politiques sont avant tout apprises dans le cadre familial : si certaines questions ont pu être abordées à l'école, la probabilité de réussir le test reste avant tout corrélée aux propriétés sociales des familles. Comme le suggèrent la majorité des études sur la socialisation politique, la famille a un rôle privilégié dans la formation des dispositions politiques⁹⁶ qui n'est que très partiellement complété par les apprentissages scolaires. Ce rôle fondamental de la famille explique par ailleurs que l'on trouve dès l'enfance les racines des inégalités de connaissance politiques constatées chez les adultes : il semble qu'il y ait, dans une certaine mesure, transmission de l'intérêt politique des parents aux enfants, et transmission de la disposition à avoir des connaissances politiques⁹⁷. Bien qu'il soit possible que des enfants « novices » deviennent en grandissant des « spécialistes » suite à un développement de l'intérêt pour la chose politique, l'inverse paraît plus improbable : il y a de fortes chances que les enfants les plus connaisseurs de l'univers politique spécialisé gardent un niveau élevé de connaissance politique. Comme le suggère D. Gaxie :

« Plus le niveau d'information politique s'élève, plus les personnes cherchent à s'informer, et plus elles recherchent des informations développées et approfondies (relativement). Selon un processus cumulatif observable dans de nombreux domaines, ce sont les plus informés qui ont le plus de chance de chercher à s'informer et donc de s'informer encore davantage » (2007, p.750).

⁹⁶ Voir à ce sujet l'introduction, section II.3.

⁹⁷ L'enquête appariée parents/enfants menée par H. McIntosh, D. Hart et D. Youniss (2007) montre l'existence d'une corrélation entre le niveau de connaissance des parents et celui de leurs enfants.

La différenciation des comportements politiques individuels prend alors ses racines dès l'enfance. Au-delà des connaissances politiques, en effet, les enfants adoptent des dispositions politiques contrastées, qui impactent leurs opinions, leurs valeurs et leur compréhension des mécanismes politiques. La deuxième partie de cette thèse s'interroge sur la façon dont les enfants donnent du sens à l'univers politique : comment le comprennent-ils, comment apprennent-ils à le juger ?

Partie 2 : Donner du sens à la politique

Nous avons vu que lorsque l'on étudie les enfants, on est en présence d'un rapport à la politique marqué par une certaine incompetence – tant du point de vue des connaissances techniques que de la compétence statutaire, bien que cette incompetence soit très variable selon les enfants et selon les contextes. Cette seconde partie de la thèse a pour point de départ le constat suivant : même les enfants les moins politisés de la population d'enquête sont en mesure de participer à une discussion politique *a minima*, c'est-à-dire de mobiliser certains éléments d'information dans leur contexte, de donner leur point de vue et même de défendre des opinions. Même s'ils ne disposent que de bribes de connaissances sur l'univers politique, et même s'ils se sentent peu légitimes dans ce domaine, les enfants bricolent avec les éléments à leur disposition afin de *donner du sens* à la politique.

La réflexion rejoint alors tout un pan de littérature sur les rapports des individus à la politique et sur la constitution de l'opinion personnelle – qui, bien que portant exclusivement sur les adultes, est tout à fait adaptée à l'analyse des rapports enfantins à la politique, et à laquelle il s'agit d'apporter ici une contribution. Cette littérature prend racine dans les travaux dits « cognitivistes » aux États-Unis, qui, faisant le constat que même les individus les moins politisés étaient en mesure de voter, ont cherché à montrer que tous les citoyens pouvaient avoir des opinions politiques grâce à l'usage de raccourcis ou encore d'heuristiques de jugements (Ferejohn & Kuklinski 1990 ; Popkin 1991 ; Sniderman, Brody & Tetlock 1991). Les auteurs considèrent alors que les citoyens n'ont pas besoin d'avoir d'importantes connaissances politiques pour faire leur choix, et critiquent ceux qu'ils appellent les « minimalistes », notamment P. Converse (1964) à qui ils reprochent d'étudier les rapports à la politique sous le prisme exclusif des connaissances. Les cognitivistes ont alors ouvert tout un champ de recherche sur la façon dont les citoyens procédaient pour comprendre la politique, s'y repérer et former leurs opinions. Ils ont été critiqués par la suite – notamment en France par les héritiers de la sociologie bourdieusienne – parce qu'ils tendent à occulter le poids des différences sociales en considérant que tous les citoyens font usage d'heuristiques qui leur confèrent une égale capacité à opiner (Blondiaux 2007 ; Gaxie, Hertaux & Taiclet 2016). Des

travaux plus récents ont alors intégré les acquis des cognitivistes concernant les processus de construction de l'opinion, tout en étant attentifs aux inégalités de compétence qui impactent ce processus. Un nouveau champ de recherche, que l'on pourrait qualifier de *néo-cognitiviste*, décortique alors la façon dont les citoyens, en fonction du stock de connaissances à leur disposition, bricolent pour se faire une idée du monde politique et de ses clivages afin de pouvoir s'y repérer (Tiberj 2004 ; Gaxie 2007), font usage de schèmes plus ou moins élaborés qui les guide dans leur compréhension du politique (Joignant 2004 ; 2007), se repèrent à travers un système de valeur (Sniderman 1998), s'appuient sur des formes de traduction (Deloye 2007) etc. Comme le résume D. Gaxie :

« On voit ainsi que tous les "citoyens", des moins concernés aux plus politisés, disposent d'instruments qui leur donnent une certaine "prise" sur des objets politiques et leur permettent de se prononcer. Mais on peut également constater que ces instruments sont de nature différente et, surtout, qu'ils ne sont pas équivalents du point de vue des capacités que des "citoyens" peuvent mettre en œuvre pour se faire une opinion sur les affaires de la cité et contrôler l'action des gouvernants » (2007, p.748).

Ces outils d'analyse n'ont à ce jour été que très peu mobilisés pour étudier le rapport des enfants à la politique. Pourtant – c'est en tout cas ce qui est défendu ici – bien que les enfants constituent une fraction spécifique de la population à de nombreux égards, leur rapport à la politique n'est pas de nature différente de celui des adultes. Les enfants sont souvent peu compétents, se sentent souvent peu légitimes politiquement, et sont perçus comme tels – autant de caractéristiques que l'on retrouve également chez certaines fractions particulièrement peu politisées de la population adulte. Partir de ce postulat permet non seulement d'utiliser la riche littérature sur les rapports des adultes à la politique pour comprendre ce que l'on observe chez les enfants, mais aussi de discuter cette littérature à partir d'une population d'enquête rarement étudiée par les politistes.

Cette partie analyse donc les outils grâce auxquels les enfants parviennent à *donner du sens* à la politique, c'est-à-dire à s'en faire une image, y trouver une cohérence, et éventuellement s'y situer. Le terme de « *sensemaking* » est utilisé en sociologie des organisations (depuis Weick 1979) pour désigner la façon dont les individus donnent du sens à leurs expériences. Il s'agit d'un processus de construction de la réalité, opéré de façon individuelle ou collective, qui permet aux agents de comprendre ce qu'ils observent et de l'inscrire dans un ensemble plus vaste d'informations. Appliqué à l'univers politique, le processus de *sensemaking* désigne la façon dont les individus intègrent les

informations à leur disposition concernant l'univers politique dans un cadre de compréhension qui leur confère une certaine cohérence. Donner du sens aux informations est indispensable pour pouvoir les mobiliser : de la même manière qu'apprendre par cœur une formule mathématique n'est pas suffisant pour l'appliquer si on ne lui donne pas de sens, connaître le nom d'une personnalité politique sans pouvoir la situer *a minima* dans une représentation plus globale de l'univers politique proscrit toute mobilisation de cette connaissance, par exemple lors d'une discussion politique. Donner du sens à la politique suppose alors l'ordonnement des connaissances, leur mise en cohérence, éventuellement leur inscription dans un système de valeurs (Sniderman 1998). Ainsi, pour *donner du sens* à la politique, les individus s'aident non seulement d'éléments d'ordre cognitif, mais également d'éléments d'ordre normatif. Les jugements de valeurs, les normes, les opinions sur le monde politique font partie intégrante du processus que l'on pourrait appeler « *political sensemaking* » : par exemple, savoir qu'une personnalité politique est classée du côté des « gentils » ou du côté des « méchants » permet de donner du sens aux informations la concernant. Un premier chapitre étudie le processus de compréhension de la politique ; il montre que les outils cognitifs sur lesquels s'appuie ce processus induisent fréquemment l'intériorisation de jugements de valeur, qui participent à donner du sens aux informations. Un second chapitre s'intéresse plus spécifiquement à la formation de l'opinion politique chez les enfants, et montre que celle-ci peut précéder la connaissance et la compréhension des informations sur lesquelles elle repose : les opinions politiques des enfants, loin de découler d'un raisonnement, sont intériorisées sur le mode de l'évidence.

Chapitre 4 : Comprendre la politique

Comment les enfants parviennent-ils à comprendre le monde politique ? Comprendre suppose non seulement d'avoir des connaissances factuelles, mais également de les mettre en cohérence, de pouvoir les situer, en bref, de leur *donner du sens*. Comprendre le monde politique suppose ainsi de s'en faire une image, de traduire des notions abstraites en éléments concrets. En ce qui concerne les enfants tout particulièrement, on observe plus souvent des bribes de compréhension qu'une vision claire et globale de ce qu'est la politique. Étudier ces bribes permet de se faire une idée de comment fonctionne le processus de compréhension – et donc de s'interroger sur les bases cognitives à partir desquelles les individus perçoivent l'univers politique.

Ce chapitre étudie les outils à travers lesquels les enfants élaborent leurs représentations de la politique. Il suggère que les opérations cognitives nécessaires à la compréhension ne sont pas neutres : elles induisent au contraire des représentations du monde social qui sont porteuses de jugements de valeur. Une première section étudie les représentations spontanées des enfants sur ce qu'est « la politique » : elle montre que les enfants ont une compréhension généralement restreinte de la politique, dont ils ne se font pas une image particulièrement positive. Une deuxième section s'intéresse aux mécanismes de traduction au travers desquels les enfants parviennent à comprendre des éléments complexes sur le monde politique. Enfin, une troisième section montre que les jugements de valeurs agissent également comme des outils qui permettent aux enfants de donner du sens aux informations ; ainsi, le jugement peut être antérieur à la compréhension.

I. Représentations enfantines de « la politique »

Que représente « la politique » pour les enfants ? Comment perçoivent-ils et comprennent-ils l'univers politique institutionnel ? Nous avons étudié dans le chapitre précédent les connaissances des enfants concernant des domaines construits par le chercheur comme étant politiques. Ces connaissances sont-elles également perçues comme « politiques » par les enfants ? Il s'agit ici de présenter à la fois les conceptions

spontanées de ce qu'est « la politique » pour les enfants et d'analyser les jugements qu'ils portent sur cet univers. Nous verrons que « la politique » est en général perçue dans son sens le plus restreint (I.1). Contrairement à ce qu'ont longtemps affirmé certains travaux, la politique est par ailleurs loin de faire l'objet d'une valorisation systématique par les enfants (I.2). Il semble ainsi qu'il y ait eu une évolution importante dans les représentations de la politique, et notamment de la figure présidentielle (I.3).

I.1. La politique, qu'est-ce que c'est ?

En premier lieu, il paraît nécessaire de s'interroger sur ce que les enfants entendent par « la politique », en d'autres termes d'appréhender leurs représentations spontanées sur ce mot. Pour ce faire, j'analyse ici les réponses à la question ouverte « à ton avis, c'est quoi la politique ? » qui était située quasiment au début du questionnaire (suite à quelques questions signalétiques) afin que les réponses ne soient pas influencées par le contenu de celui-ci⁹⁸. Seule une minorité d'enfants a fourni une réponse substantielle à cette question : 67% d'entre eux n'y ont pas répondu ou ont répondu qu'ils ne savaient pas / ne savaient plus / ne savaient pas comment expliquer. La probabilité de répondre substantiellement à cette question est prédite par toutes les variables exposées dans les chapitres précédents pour expliquer les écarts dans la compétence cognitive et statutaire :

⁹⁸ Bien entendu, il est possible que certains enfants soient revenus en arrière pour répondre à cette question. Il semble, cependant, que cette pratique n'ait pas été très fréquente (la plupart des enfants rendaient le questionnaire après avoir rempli la dernière page, sans se relire).

Tableau 54 : Réactions à la question « à ton avis, c'est quoi la politique ? » selon différentes variables (N=538)

	Réponse substantielle ⁹⁹	Ne sait pas / ne répond pas	Khi-deux
Classe			15,262***
CE2	24%	76%	
CM1	30%	70%	
CM2	42%	58%	
Sexe			,632
Filles	31%	69%	
Garçons	35%	65%	
Milieu sociopro. des parents			1,931
Favorisé	35%	65%	
Moyen	38%	62%	
Populaire	31%	69%	
Groupe de connaissance			67,093***
1 ^{er} quartile (novices)	16%	84%	
2 ^e quartile	21%	79%	
3 ^e quartile	34%	66%	
4 ^{ème} quartile (spécialistes)	58%	42%	

Ainsi, seuls 24% des CE2 répondent à la question, contre 42% des CM2, soit quasiment le double. La différence générée est en revanche plus faible : 31% des filles donnent une réponse substantielle contre 35% des garçons. Le milieu socioprofessionnel des parents ne joue également qu'un rôle assez faible. Enfin, la différence la plus spectaculaire – quoique peut-être la plus attendue – est celle qui distingue les enfants qui ont un niveau élevé de connaissances politiques (58% de réponses substantielles) et ceux qui en ont un faible (16%). Répondre à cette question suppose en effet une certaine compétence technique : connaître le mot « politique » et savoir l'expliquer. Les réponses analysées ci-dessous proviennent donc d'une minorité de l'échantillon (33%), par ailleurs largement plus politisée, plus âgée, légèrement plus masculine et un peu plus fréquemment issue des professions placées en haut de l'échelle sociale. Malgré ce très fort biais de sélection, les

⁹⁹ Autre que « je ne sais pas », « je ne sais plus », « je ne sais pas comment expliquer », « c'est dur à dire », etc.

réponses données nous donnent de nombreuses indications sur les perceptions spontanées de la politique par les enfants, si tant est que ceux-ci connaissent suffisamment ce terme pour l'expliquer.

Notons d'ailleurs que parmi les 178 réponses considérées comme substantielles, on dénombre quelques (16) malentendus, par exemple « être poli dire bonjour, merci, pardon, s'il te plaît », « c'est quelqu'un qui est gentil », ou encore « respecte les adultes, parler gentiment, ne répond pas aux adultes. Écoute les adultes ». Il y a donc ici confusion entre politique et politesse, ce qui paraît symptomatique des injonctions quotidiennes faites aux enfants d'être polis. Ce type de réponse est le signe d'une méconnaissance totale de ce que signifie le terme « politique », au point que les enfants n'ont pas même conscience de ne pas savoir ce qu'il signifie. Les autres réponses, quant à elles, évoquent bien l'univers politique. Elles peuvent être regroupées en plusieurs catégories :

- Un premier ensemble de réponse se cantonne à citer des fonctions politiques, comme si la politique se définissait par ceux qui la pratiquent :

- « c'est les présidents, les maires »
- « les personnes qui dirigent la France »
- « c'est les présidents et ministre, le maire »
- « la politique ça parle des présidents, ministres »
- « c'est des gens qui font de la politique »
- « pour moi, la politique c'est le président »

Ainsi 35 réponses définissent la politique exclusivement en citant les dirigeants, auxquelles on peut ajouter 46 réponses qui citent des fonctions politiques mais où celles-ci ne constituent pas l'unique élément de définition de la politique. Parmi toutes ces réponses, une partie évoque les dirigeants ou les hommes politiques « en général », tandis que d'autres citent précisément certaines fonctions politiques, dans les proportions suivantes :

Tableau 55 : Fonctions politiques citées par les enfants en réponse à la question « à ton avis, c'est quoi la politique ? » (N=81)

	Cité	Exclusivement cité ¹⁰⁰
Dirigeants (hommes politiques / ceux qui gouvernent / etc.)	25	25
Président	54	21
Maire	20	2
Ministres	16	0
Députés	1	0

Ainsi le président arrive largement en tête des personnalités citées : il apparaît quasiment systématiquement lorsque les enfants citent des fonctions politiques. Par ailleurs, il est bien souvent cité tout seul et semble alors représenter la figure clef de définition de ce qu'est la politique aux yeux des enfants. Notons que ce terme est souvent mis au pluriel : « les présidents » est ainsi mobilisé comme un terme générique pour désigner les personnalités politiques. Yacine, lors d'un entretien, explique ainsi que « y'a des présidents pour la ville ». Naïma, par ailleurs, désigne à plusieurs reprises Marine le Pen par le terme « une présidente », mais elle saura m'expliquer plus tard que celle-ci « essaye d'être présidente ». Aussi anecdotiques que ces confusions puissent paraître, elles montrent l'importance de la figure présidentielle dans les représentations enfantines du politique : la politique est, avant toute chose, une affaire de présidents. Ce constat rejoint d'ailleurs celui de R. Connell selon lequel les enfants commencent par se faire « une (et une seule) conception du rôle de dirigeant politique [...] qu'ils appliquent à tous les noms de dirigeants dont ils ont entendu parler »* (1971, p.26). On peut également s'étonner de la récurrence à laquelle la figure du maire apparaît spontanément dans la définition de la politique. Si on peut penser à un effet de contexte lié aux élections municipales de 2014, il semble également, comme nous allons le voir plus loin (section II.2), que les enfants se représentent de façon privilégiée la sphère locale d'action publique.

- D'autres réponses (N=30) évoquent la compétition électorale, citant là encore bien souvent des fonctions politiques mais associées à l'objectif de se faire élire :
 - « la politique c'est : quand on vote pour un président, les ministres »
 - « les élections »

¹⁰⁰ Cette colonne répertorie les fonctions citées de façon exclusive par les enfants, c'est-à-dire sans être accompagnées d'autres fonctions. Elle permet de différencier les situations où les enfants ont répondu, par exemple « le président, les ministres, le maire » et celles où ils ont répondu « le maire ».

- « c'est les gens qui veulent être présidents et tout ça »
- « la politique c'est des gens qui votent pour les autres »
- « le choix de l'électeur pour choisir le président »
- « la politique sont des personnes qui veut être élu pour être président de pays, de région, maire de ville et chef de quartier ».

Les enfants perçoivent alors bien souvent la politique par un de ses pendants les plus médiatisés : les élections. Celles-ci sont en effet l'occasion d'une certaine effervescence politique, associée à une croissance des discussions politiques dans les familles (Lazarsfeld, Berelson & Gaudet 1944) et souvent à l'école (Throssell 2009). Pour de nombreux enfants, les périodes électorales sont alors probablement les seules où ils entendent régulièrement parler de politique. Les élections constituent un « point culminant » de l'actualité politique, et constituent alors un élément de définition pour de nombreux enfants.

- 35 réponses mentionnent par ailleurs la dimension discursive, sinon conflictuelle, de la politique :

- « c'est quand on parle des élections »
- « où on se moque des présidents »
- c'est un gros débat »
- « des débats entre présidents »
- « c'est plusieurs personnes qui défendent leur sujet »
- « pour moi la politique c'est que quand les gens ont envie de dire ce qui va pas sur la France ils le disent »
- « la politique est une sorte de matière où on peut s'exprimer »
- « c'est des gens qui disent un discours et qui se battent pour être le maire de France ou d'une ville »

La politique est ainsi perçue comme une affaire de parole, de discours, de discussion. Certaines réponses mettent l'accent sur la dimension pluraliste du débat politique et d'autres sur son caractère conflictuel : en tous les cas, la politique y est définie comme un sujet de discussion davantage que comme un domaine d'action.

- Enfin, toute une série de réponse (N=34) évoquent la finalité de la politique, c'est-à-dire tout ce qui a trait au gouvernement et à l'action publique :

- « la politique c'est l'aide pour la France »

- « si il n'y a pas la politique, ce serait n'importe quoi dans tout le pays : personne n'irait à l'école, on ne paierait pas d'impôts alors on ne pourrait pas construire des hôpitaux et des écoles »
- « la politique c'est des lois »
- « c'est comment organiser la ville »
- « c'est trouver de nouveaux moyens pour des choses qui ne fonctionnent pas »
- « la vie en communauté en France ».

Ces réponses, plus proches des définitions classiques de la politique selon lesquelles celle-ci est relative à l'organisation de la cité ou aux formes de pouvoirs institutionnels, s'inscrivent généralement dans une conception très restreinte de la politique. Ainsi, bien que cette typologie n'épuise pas les réponses fournies (certaines réponses se situent d'ailleurs dans plusieurs catégories), la présentation de ces récurrences dans les réponses des enfants permet de montrer qu'ils conçoivent la politique de façon très institutionnelle, comme étant relative aux dirigeants, aux élections, éventuellement aux lois ou aux discussions portant sur la politique institutionnelle. Choisir une définition restrictive de la politique, comme j'en ai fait le choix pour cette thèse, revient alors à s'ajuster à la propre conception qu'ont les enfants de la politique. Ceux-ci la perçoivent en effet à partir de ce qu'ils en voient : des discussions à la maison, des débats à la télévision, des informations sur les dirigeants ou sur les élections. Comme l'expliquent W. Lignier et J. Pagis :

« Pour nos jeunes enquêtés, "politique" renvoie essentiellement aux pouvoirs institutionnels, aux lois, aux partis, aux courants et aux personnalités politiques, ou encore aux événements politiques comme les élections, les révolutions. À ce titre, on peut s'étonner que des sociologues de l'enfance taxent quant à eux d'adultocentriste la définition institutionnelle de la politique, écrivent qu'il faut "renoncer à partir de l'actualité politique pour accéder à la manière dont les enfants envisagent l'ordre social", et finalement prescrivent leur propre définition du politique, une définition qui voudrait que "le rapport des enfants à la politique [se lise] plus facilement dans les confrontations autour de règles du jeu de cours d'école que dans leur évocation des campagnes électorales" [Danic, Delalande & Rayou 2006]» (2017b, p.297).

L'analyse des réponses à la question « à ton avis, c'est quoi la politique ? » montre donc en premier lieu que ce terme est inaccessible à une majorité d'enfants, qui n'ont pas souhaité ou pu répondre. Lorsque les enfants répondent, ils décrivent les éléments qui leur apparaissent les plus centraux concernant l'univers politique institutionnel. La politique est ainsi décrite par les enfants de façon doublement restrictive : elle ne concerne la

plupart du temps que l'univers institutionnel, qui n'est de plus perçu qu'à travers certaines de ses manifestations les plus saillantes. Ces réponses, généralement descriptives, nous donnent peu d'indications quant aux jugements des enfants sur « la politique » – leur perception normative de la politique se laisse davantage saisir à travers d'autres questions.

I.2. (Dé)valorisation de la politique

Les enfants ont-ils spontanément une vision positive du monde politique ? Parmi les études fondatrices de socialisation politique, divers travaux suggèrent que les enfants acquièrent dès l'école primaire des affects positifs vis-à-vis des autorités politiques en général (Hess & Torney 1967 ; Easton & Dennis 1962 ; 1967 ; Greenstein 1965), et de la figure présidentielle en particulier (Hess & Easton 1960 ; Landes 1977). Ces travaux constatent ainsi une forte adhésion des enfants au système et à son gouvernement¹⁰¹. Cette adhésion est parfois expliquée comme étant l'effet d'un transfert psychologique que feraient les enfants de la figure paternelle à la figure présidentielle (Hess & Easton 1960 ; Easton & Dennis 1962 ; Greenstein 1965), et est globalement présentée comme une condition fondamentale de la reproduction des systèmes politiques. En France cependant, les travaux menés à la même époque par R. Roig et F. Billon-Grand (1968) indiquent que si les enfants français sont très attachés à leur pays, leurs sentiments pour le chef de l'État sont « pour le moins mélangés » (p.80) et qu'on ne retrouve pas en France une idéalisation des dirigeants comparable à celle constatée aux États-Unis. A. Percheron confirmera quelques années plus tard (1971) que les résultats états-uniens ne s'appliquent pas en France : si les enfants accordent une importance fondamentale au Président dans l'exercice du pouvoir, et le connaissent très généralement, ils différencient l'homme de la fonction et témoignent d'une distanciation et d'un « détachement affectif » (p.117) bien plus fort qu'aux États-Unis. Le déclin des études de socialisation politique, et la réorientation des questions de recherche, expliquent la difficulté à trouver des références plus récentes sur ces questions. On peut néanmoins citer l'étude d'A. Carter et R. Teten (2002), qui reprend de façon quasi identique un questionnaire conçu par Greenstein (1969) dans lequel étaient posées une série de questions sur la perception de la figure présidentielle. A. Carter et R. Teten ont administré le questionnaire à une population

¹⁰¹ À l'exception de l'étude de D. Jaros, H. Hirsch et F. Fleron (1968) sur les enfants apaches.

d'enfants états-uniens d'âges identiques à ceux interrogés par Greenstein, permettant alors une comparaison dans le temps. Celle-ci indique que :

« Les enfants accordent à la fois de l'importance et de la puissance à la fonction présidentielle ; cependant, les enfants ne donnent pas inconditionnellement leur soutien à la personne qui exerce cette fonction comme ils le faisaient dans le passé. [L'] étude montre que les enfants d'aujourd'hui évaluent, critiquent, et émettent des jugements négatifs concernant le chef de l'exécutif – bien plus que les enfants étudiés par Greenstein »* (p.461).

Aucune étude comparable n'a à ma connaissance été menée récemment en France. Plusieurs travaux qualitatifs indiquent néanmoins trouver l'existence d'une forte défiance envers le milieu politique, et ce dès l'école primaire (Throssell 2015 ; Lignier & Pagis 2017b, p.230). Les données recueillies dans le cadre de cette thèse confirment globalement ce constat. En particulier, les enfants ne se montrent pas particulièrement positifs vis-à-vis du président de la République :

Tableau 56 : Réponses des enfants à la question « que penses-tu de François Hollande ? »

	N	% du total	% de ceux qui se prononcent
Je l'adore	26	5%	8%
Je l'aime bien	160	31%	49%
Je ne l'aime pas	81	16%	25%
Je le déteste	57	11%	18%
<i>Je ne le connais pas</i>	33	6%	
<i>Je ne sais pas</i>	140	28%	
<i>Non-réponse</i>	16	3%	
Total	514 ¹⁰²	100%	100%

Seuls 36% des enfants donnent une évaluation positive de François Hollande, et parmi eux seuls 5% déclarent « l'adorer ». Ces faibles scores peuvent en partie s'expliquer par le nombre important de réponses « je ne sais pas » (28%), « je ne le connais pas » (6%) et de non-réponses (3%). En excluant ces dernières, il apparaît qu'une petite majorité (57%) de ceux qui se prononcent le fait de façon positive. Cependant, considérant que la vaste majorité (90%) des enfants reconnaît François Hollande sur une photographie et sait qu'il

¹⁰² Une des classes n'a pas répondu à cette partie du questionnaire en raison des craintes de l'enseignante quant à la réaction des parents (voir chapitre préliminaire).

est président (voir chapitre précédent), la réponse « je ne sais pas » peut s'analyser comme un refus de se prononcer ou une façon de répondre « entre les deux », et montre en tous les cas que ces enfants ne se font pas particulièrement une image positive de François Hollande.

Si on élargit le raisonnement aux autres personnalités politiques à propos desquelles il leur était demandé leur avis, c'est-à-dire Marine le Pen et Nicolas Sarkozy, le constat est globalement le même : le nombre d'enfants qui déclare n'aimer aucune de ces personnalités est plus important que celui de ceux qui déclarent en aimer au moins une.

Tableau 57 : Réponses des enfants aux questions « que penses-tu de François Hollande / Marine le Pen / Nicolas Sarkozy ? »

Évaluation	N
Aucune [NS/NR/ ne connaît pas]	97
Evaluations négatives uniquement ¹⁰³	154
Evaluations positives uniquement	76
Evaluations positives et négatives	187
Total	514

Ces résultats indiquent donc que les enfants ne sont pas particulièrement enthousiastes à propos des personnalités politiques, contrairement à ce qu'ont longtemps affirmé les études anglo-saxonnes. Quelques enfants, toutefois, disent apprécier François Hollande « parce que c'est le président » (N=6)¹⁰⁴ : cette valorisation de la fonction présidentielle n'est pas sans rappeler les résultats des behavioristes sur la bienveillance dont les enfants doteraient spontanément le président (Easton & Dennis 1962). Ces déclarations contrastent, cependant, avec celles des enfants qui disent *ne pas* aimer les personnalités en raison de leur fonction : un enfant dit par exemple détester François Hollande « parce que [il n'] aime pas les présidents », et un autre dit détester les trois personnalités, indiquant que « les présidents sont tous nuls ». S'il est donc possible de rejeter l'hypothèse selon laquelle les enfants seraient « naturellement », « psychologiquement »

¹⁰³ Tous les enfants qui ont donné au moins une évaluation négative, et aucune évaluation positive sont regroupés dans cette catégorie, qui a pour défaut d'assimiler les enfants qui ont donné trois évaluations négatives, et ceux qui n'en ont par exemple donné qu'une seule et répondu « je ne sais pas » pour les deux autres. Ce choix se justifie par le souci de clarifier la lecture.

¹⁰⁴ Suite aux questions « que penses-tu de... », les enfants étaient invités à dire « pourquoi » dans le cadre d'une question ouverte. Ces réponses sont analysées en détail dans le chapitre suivant.

enclins à valoriser le monde politique, force est de constater la différenciation dans la façon dont le monde politique est perçu par les enfants.

Il faut préciser à cet égard que les appréciations – positives ou négatives – du monde politique ne sont pas toujours univoques dans le discours des enfants. Il faut en effet différencier la (dé)valorisation des personnes qui occupent les fonctions politiques de la (dé)valorisation du système politique. S'ils peuvent être critiques envers les premières, les enfants remettent rarement le système démocratique en question. Nous avons notamment vu (chapitre 2) que les enfants déclaraient presque tous qu'ils aimeraient pouvoir voter, et que dans les rares cas contraires ils exprimaient avant tout leur manque d'intérêt pour la politique. Aucun enfant ne taxe à cette occasion les élections de mascarade ou ne déplore la connivence des candidats, comme le font parfois les adultes (Lascoumes & Bezes 2009). Les enfants ne disposent pas, semble-t-il, des instruments susceptibles de les amener à produire une remise en cause du système ou de ses institutions. La légitimité du gouvernement démocratique fait en effet partie du socle des apprentissages scolaires (Throssell 2015), que les enfants paraissent intérioriser. Les enquêtés, en particulier lorsqu'ils sont issus de milieux favorisés, rappellent ainsi fréquemment la norme démocratique. C'est notamment le cas de Raphaël, dont nous aurons l'occasion de parler à quelques reprises dans ce chapitre parce qu'il constitue un exemple-type d'enfant de classe supérieure très compétent politiquement (il obtient 12/13 au score de connaissance). Raphaël est un « très bon élève » de CM2 à l'école Centre-Fav. Sa mère est architecte et son père ingénieur dans le bâtiment. Il est interrogé avec Alban, qui est issu d'un milieu social très favorisé également. Tous deux font partie des enfants qui se sont réapproprié la norme démocratique :

Extrait n°1

- Raphaël : [carte-scénario « Un enfant d'un pays très lointain vient visiter la France. Explique-lui comment fonctionne le gouvernement de ton pays »] Bah... le peuple a la parole... si t'as pas de visa tu peux pas rester très longtemps en France... euh... bah c'est un... un gouvernement où y'a la démocratie...

- Alban : Donc le peuple a le pouvoir.

- Raphaël : Et t'es libre de faire pratiquer n'importe quelle religion, d'avoir n'importe quelle origine...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances : 9. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissances : 12]

Raphaël dira également, dans le cadre d'une discussion sur la royauté, que « c'est mieux qu'y'ait des présidents comme ça tout le monde a le droit de donner son avis... le peuple est libre... ». On peut voir dans l'énonciation de la norme démocratique (et républicaine) un effet de la bonne volonté scolaire de ces enfants. Surtout, on peut imaginer qu'ils sont socialisés non seulement à l'école mais aussi dans leur famille à la légitimité de la démocratie, qui fait alors partie intégrante de la manière dont ils se représentent la politique. Chez d'autres enfants, la norme démocratique produit un effet ambivalent, parce qu'elle s'articule à une dévalorisation du personnel politique :

Extrait n°2

- Medhi: En fait le problème c'est qu'on trouve pas de choses pour qu'on soit vraiment bien, avec les présidents on n'est pas très très bien... on sera jamais...
- Youssef : C'est vrai en ce moment y'a des présidents au début ils disent des bonnes choses mais après ils tiennent pas leur parole !
- Medhi : Hum, c'est ça qui m'énerve. Ce serait mieux que... si les français ils en ont marre ils disent « c'est bon, on n'en veut plus », c'est bon...
- Youssef : T'inquiète non c'est bon, t'attends les autres élections présidentielles ce sera peut-être un autre qui va être président.

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. **Youssef** : père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11. **Mehdi** : père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

Mehdi et Youssef ont donc une représentation globalement négative du milieu politique : le début de phrase de Mehdi, « on sera jamais... », suggère une forme de défiance pessimiste. Ce discours n'est pour autant incompatible avec la valorisation du système démocratique, comme le montre la remarque de Youssef sur les élections présidentielles. D. Gaxie (2001a) a ainsi montré que les discours critiques vis-à-vis de la politique étaient en général ambivalents, notamment en ce qui concerne la « distance soupçonneuse » (p.223) caractéristique des agents peu politisés des milieux populaires.

Si la légitimité du système n'est donc jamais frontalement remise en cause, de nombreux enfants n'en sont pas moins très critiques vis-à-vis du milieu politique. La dévalorisation des personnes politiques prend cependant des formes assez différentes selon les enfants. Chez certains, tous de milieux populaires, l'ensemble du personnel politique est discrédité sur le mode du « tous pourris » :

Extrait n°3

- Amira : [dans le cadre d'une discussion sur François Hollande] Tous les présidents ils sont nuls.
- Pourquoi ?

- Parce que ils veulent être présidents juste pour l'argent !
 - *François Hollande il veut être président juste pour l'argent tu penses ?*
 - Je sais pas. Y'en a qui disent c'est juste pour l'argent, juste pour voyager.
- [CM2, 05/2014, Périph-Défav1. Mère au foyer, père plâtrier. Bonne élève. Connaissances : 9]

Extrait n°4

- *Et qu'en penses-tu ? [à propos de François Hollande]*
 - Karim : Ça va il est bien !
 - *Pourquoi ?*
 - Parce que... en même temps je l'aime bien et en même temps je l'aime pas, parce que... il prend soin un peu de... de la France mais en même temps... en même temps il pense qu'à lui un petit peu. Des fois il pense pas à ce que la France elle peut... enfin presque tous les présidents s'en fichent de nous ! [ce qui leur importe] c'est juste tant que eux ils ont de l'argent... voilà !
- [CM2, 06/2014, École Périph-Défav1. Père « faisait maçon mais il a arrêté », mère au foyer. Bon élève. Connaissances politiques : 10]

Ceux qui sont critiqués ici sont « tous les présidents », expression qui est probablement utilisée à la place de « tous les hommes politiques », que les enfants accusent d'être carriéristes et « intéressés par l'argent ». Ils les opposent alors à un « nous », dont « ils se fichent ». Ces citations rappellent les résultats de nombreux travaux qui ont montré que certaines fractions peu politisées des classes populaires tendaient à produire des discours très critiques vis-à-vis de la classe politique (Platone 1990 ; Gaxie 2001a ; Mayer 2002 ; Hamidi 2010). Conformément à ce qu'indiquent ces travaux, ce type de discours est beaucoup moins fréquent dans les classes moyennes et favorisées. Pourtant, certains enfants appartenant à ces milieux sociaux expriment aussi de fortes critiques vis-à-vis du personnel politique.

Extrait n°5

- *Qu'est-ce que t'en penses ? [à propos de François Hollande]*
- Jules : J'en pense que... juste tous les présidents sont mauvais. Je pense ça. Moi quand je suis né j'avais Nicolas Sarkozy [...] et bah y'avait mes parents, et ils parlaient de Nicolas Sarkozy, et ils disaient que c'était quelqu'un de nul, que ses lois étaient nulles, et c'est pareil pour François Hollande. Moi je trouve que les présidents sont vraiment... voilà ils donnent pas très de bonnes lois, ils donnent pas trop de bonnes lois. Il me semble que ce sont des anciens... des anciens gangsters, parce que y'avait Nicolas Sarkozy il a fait du trafic d'armes, etc. Voilà il me semble que c'est ça et je trouve que... moi je l'aime pas !
- Amaïa : Moi ben... je pense que... c'est Nicolas Sarkozy, il est président, voilà...
- *C'est Nicolas Sarkozy ? [Nous commentons une photographie de François Hollande]*

- Euh pff ! [Elle constate son erreur, éclate de rire, suivie par Jules] euh François Hollande ! Et il est président, de la France, et euh... ben moi... moi ma mère elle dit... elle est déçue de tous les présidents parce que ils disent des choses pour qu'ils soient élus et après ils le font pas quand ils sont présidents.

[CM2, 04/2016, Associative. **Jules** : mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9. **Amaïa** : mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances : 8]

Ces exemples montrent que les enfants ne se représentent pas spontanément le milieu politique de façon positive comme l'ont longtemps affirmé certains behavioristes. Le niveau de confiance des enfants ne semble pas particulièrement plus fort que celui des adultes, et apparaît (comme d'ailleurs chez ces derniers) très variable selon les enfants. Il est délicat de comparer ces résultats à ceux des behavioristes, dont la méthodologie est discutable (voir introduction). Il est ainsi probable que ces travaux aient surestimé l'adhésion des enfants au système politique¹⁰⁵. Cependant le fort contraste entre leurs résultats et ceux présentés ici tient probablement aussi à un effet de contexte, à la fois géographique et temporel : comme l'avaient déjà montré des études menées dans les années 1960 citées ci-dessus (Roig & Billon Grand 1968 ; Percheron 1971), les enfants français semblent plus enclins à critiquer leur gouvernement que les enfants états-uniens. Par ailleurs, l'expression de fortes défiances envers le milieu politique paraît de plus en plus répandue ces dernières années (Gaxie 2001a ; CEVIPOF 2014), y compris chez les enfants comme le montre l'étude de A. Carter et N. Teten (2002). Il semble ainsi que les représentations sur le monde politique aient évolué, comme le montre également l'analyse de la perception du président.

I.3. Evolutions de la perception du président

Une comparaison dans le temps de la perception de la figure présidentielle peut être faite grâce à la reprise d'un scénario proposé par Greenstein (1975). Lors d'entretiens individuels menés avec des enfants de 10 à 13 ans en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis en 1969 et 1970, le scénario suivant était présenté aux enfants : « le président (/la reine) est en retard pour une réunion importante. Il roule trop vite et fait un excès de

¹⁰⁵ Easton et Dennis (1962) ont par exemple posé aux enfants la question suivante : « What do you think about the President ? 1) I like him more than anyone 2) I like him more than most people 3) I like him more than many people 4) I like him more than some people 5) I like him more than a few people 6) I like him less than almost anyone ». La formulation des réponses suggère que les enfants « aiment » nécessairement le président, ce qui produit nécessairement un effet important sur les résultats (exemple cité par K. Kolson & J. Green - 1970).

vitesse. Un policier arrête sa voiture. Finis l’histoire »¹⁰⁶. Greenstein s’intéressait, à travers cette méthode, à la perception des dirigeants par les enfants. Il constate que seule une minorité d’enfants en France (25%) et en Grande-Bretagne (23%) imaginent que le chef de l’Etat va être puni d’une façon ou d’une autre, contre 41% aux États-Unis (p.280). Si une partie des enfants français (18%) pensent que le président va être mis en garde par le policier, une majorité d’entre eux (56%) considèrent que le policier ne fera rien en raison de son statut (contre 42% des enfants en Grande-Bretagne et 39% aux États-Unis, p.289).

Si j’ai repris à l’identique le scénario de Greenstein, les données ne peuvent donner lieu à une stricte comparaison : les enfants sont en effet plus jeunes (8 à 11 ans au lieu de 10 à 13 dans l’étude de Greenstein) ; ils sont par ailleurs interrogés par binômes, ce qui change fondamentalement le mode d’interaction ; enfin, il est difficile de savoir à quel point mes relances ont pu différer de celles des enquêteurs travaillant pour F. Greenstein. Quoi qu’il en soit, les différences observées entre les résultats des deux enquêtes sont si fortes qu’elles ne peuvent être dues uniquement à ces éléments méthodologiques. Contrairement aux résultats présentés par F. Greenstein, en effet, les enfants sont aujourd’hui largement majoritaires à imaginer une suite au scénario dans laquelle le président est puni (le plus souvent d’une amende), comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 58 : Fin du scénario imaginée par les enfants (dans l’étude de Greenstein et dans celle de la thèse)

	Données de Greenstein (enfants français) N=98 enfants	Données de la thèse N=27 binômes (54 enfants)
Le président est puni	25%	63%
Le président est mis en garde	18%	7%
Le président n’est pas puni	56%	7%
Désaccord / Ambiguïté	-	23%

¹⁰⁶ Il s’agit en réalité de ma propre traduction du scénario, dont F. Greenstein ne fournit au lecteur que la version anglophone : « One day the President [substitute Queen in England, President of the Republic in France] was driving his car to a meeting. Because he was late, he was driving very fast. The police stop the car. Finish the story. ». Ma traduction change légèrement l’ordre des éléments du scénario afin de le rendre aussi clair que possible. Il paraît peu probable que cette modification ait un impact considérable sur les résultats.

Notons qu'en raison du mode d'interaction par binômes, une catégorie supplémentaire a dû être ajoutée au tableau pour classer les situations où il y a un désaccord au sein du binôme, ainsi que celles où les enfants changent d'avis au cours de l'échange. L'intérêt de ce scénario est en effet qu'il met les enfants face à une tension entre la norme d'égalité des citoyens et leur perception souvent autoritaire et toute-puissante de la figure présidentielle. Les enfants hésitent ainsi bien souvent, rendant le classement difficile. Quoi qu'il en soit, celui-ci permet de constater une franche évolution entre les réactions des enfants en 1969-1970 et aujourd'hui (entre 2014 et 2016). Le scénario selon lequel le policier punit le président pour son excès de vitesse est en effet devenu largement majoritaire, alors que celui où le président s'en sort sans même être mis en garde, qui était celui le plus souvent choisi par les enfants étudiés par Greenstein, est devenu exceptionnel. Il semble que nous ayons affaire à une transformation de la représentation du président chez les enfants : malgré la forte présidentialisation de la vie politique française (François 2011) et les accusations de patrimonialisation du pouvoir dans les années récentes, il semble que les enfants fassent aujourd'hui plus qu'hier la distinction entre l'homme et la fonction. S'ils accordent aujourd'hui encore beaucoup d'importance à la fonction (voir I.1), l'homme est en revanche considéré comme un citoyen normal, susceptible d'être sanctionné et d'être critiqué. Des résultats similaires ont d'ailleurs été trouvés aux États-Unis par A. Carter et R. Teten (2002) et en France par K. Throssell (2012) suite à la reproduction de cette expérience.

Au-delà de cette comparaison dans le temps, le scénario de F. Greenstein a pour intérêt de susciter de riches échanges concernant les représentations enfantines sur l'ordre politique. F. Greenstein a principalement utilisé ce scénario pour évaluer les affects des enfants envers le président (p.280), notamment selon l'image qu'ils en donnent dans leur histoire (selon qu'il soit présenté comme colérique ou poli, arrogant ou humble, autoritaire ou bienveillant, etc.). Si cette démarche permet de comparer ces affects entre les trois pays étudiés par F. Greenstein, elle révèle néanmoins une limite dans son analyse : l'auteur ne considère pas la dimension fictive des récits énoncés par les enfants. Ceux-ci semblent, pourtant, clairement conscients du caractère imaginaire du scénario qui leur est proposé (F. Greenstein note d'ailleurs que beaucoup d'entre eux le critiquent ou le reformulent, notamment parce qu'ils considèrent improbable que le chef de l'État conduise lui-même la voiture). Les enfants finissent alors le scénario en racontant une histoire – c'est d'ailleurs ce qui leur est demandé dans la consigne – qu'ils agrémentent parfois d'éléments volontairement fantaisistes.

Extrait n°6

- Jeanne : [avec empressement] Alors moi mon histoire en fait, c'est le président il est en retard pour une réunion importante, et il va trop trop vite, il va à 500 km/h parce qu'il a une voiture qui peut aller vite, et euh... alors le policier il lui dit « mais vous allez trois millions de fois trop vite, faut vraiment que vous ralentissez », il lui donner une amende de un milliard, et après le président il est pas content, donc il lui fonce dessus... et le policier il est mort, et en plus là il est allé hyper vite et y'a pas de policier sur la route et il est en avance.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Père professeur des universités, mère vendeuse. Très bonne élève. Connaissances 13]

Extrait n°7

- Khaled : Bah moi j'suis un président, j'suis super pressé et je lui dis [avec une voix empressée] « j'ai une réunion, je dois faire ... » alors le policier [dit] « allez, allez, allez », j'ai la police à mes trousses comme ça, [imitant une voix transmise par mégaphone] « attention, attention, attention, le président est en retard, attention, attention » [rires] avec le haut parleur en plus « attention ... donnez-moi une Ferrari, je vous achète cette Ferrari, merci, tenez, ma Twingo, allez, vvvvvvvvvv... » [Enis rit] et voilà !

- Enis : t'as des actions dans ta tête ! [rires]

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Enis : père maçon, mère couturière. Khaled : père employé de ménage, mère caissière]

Extrait n°8

- Élouane [imitant le président, ton hautain] : « Si tu m'arrêtes, si tu m'enlèves un point, tu vas en prison ! »

- et alors il fait quoi le policier ? il le laisse partir ?

- oui ! [rires] et après bah si il le fait, il va en prison !

- tu penses ça toi aussi [à Lucie] ?

- Lucie : bah... un peu ... enfin c'est pas grave si je suis la présidente et y'a un policier qui m'arrête bah j'suis la présidente donc euh... [Élouane : « c'est moi qui décide »] ouais voilà !

- Élouane : « t'as pas le droit de m'arrêter ! je te mettrai pas en prison mais t'as pas le droit de m'arrêter ! sinon, coup de pied dans les... zizi ! »

- vous pensez que ça se passerait vraiment comme ça ?

- Lucie : non !! bah en fait les présidents je pense que... je sais pas mais je pense qu'ils décident plus que les policiers !

- Élouane : bah normalement les présidents ils sont dans leur bureau à l'Élysée en fait !

[CM1, 02/2016, Associative. Élouane : mère expert comptable, 2^{ème} mère boulangère. Lucie : père « ramène des fauteuils roulants », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances 0]

Les enfants sont ainsi nombreux à jouer le rôle du policier ou du président, à théâtraliser et à imaginer des fins de scénarios qu'eux-mêmes considèrent improbables dans la réalité. Le récit se situe alors clairement dans le registre narratif, et ne doit pas être pris au pied

de la lettre. Au-delà des quelques exemples particulièrement romancés présentés ci-dessus, il semble que les enfants ne cherchent pas toujours à décrire le scénario qui leur paraît le plus probable, mais souvent plutôt celui qui leur paraît le plus souhaitable.

Extrait n°9

- Chloé : Moi je pense que si j'étais le policier... bah si je reconnais [le président], il m'explique son cas, mais je pense que... même si il a une réunion, que c'est le président, tout ça, il a pas à faire un excès de vitesse, parce que je pense pas qu'il est mieux que les autres et qu'il a le droit de [ne] pas respecter des lois, juste parce que c'est le président, je sais pas, donc peut-être... **moi je ferais pas vraiment la différence.**

- *Tu lui mettrais la même chose qu'à quelqu'un de normal ?*

- Oui voilà. Peut-être que voilà, je reconnaîtrais, si il m'explique... je sais pas, mais j'vais pas vraiment faire la différence parce que c'est pas parce que c'est le président qu'il a des... si il a des droits mais... que il respecte pas une loi, tout ça, donc euh... il est pareil que les autres.

- *Et est-ce que tu penses que le policier il ferait ça ? que le policier il le traiterait comme tout le monde ?*

- Non ! [...] 'fin... moi **si c'était moi le policier** je pense pas que je ferais la différence, mais...

- Maël : Je lui demanderais un autographe ! [rires]

[CM2, 03/2016, Associative. **Maël** : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances: 10. **Chloé** : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.]

Extrait n°10

- [...] *Et du coup [le policier ne] lui met pas d'amende ?*

- Anissa : Non, j'crois pas non.

- *Et toi qu'est-ce que t'en penses [à Rabia] ?*

- Rabia : **Euh moi j'suis contre**, parce que même si il est pas comme tous les êtres humains, c'est lui le président, c'est pas [parce] que... c'est lui le président qu'on doit pas lui mettre une amende, c'est aussi un être humain comme les autres, sauf il a plus de... pas plus de responsabilités mais... il prend en charge les... par exemple si on propose une proposition au président, c'est lui qui va s'en charger. Bah moi c'est... par rapport à la question, **il faut qu'il lui met une amende !**

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. **Rabia** : père maçon, mère employée de ménage. Bonne élève. Connaissance : 9. **Anissa** : père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Extrait n°11

- Astrid : Il dit « ah mais vous êtes président alors on vous donne pas d'amende », **mais j'trouve ça pas normal** parce que... parce que c'est quand même quelqu'un comme tout le monde et si... il empreint [sic] la loi de ce qui lui il... là c'est pas normal !

[CM1, 01/2016, Associative. Père menuisier, mère assistante maternelle. Très bonne élève. Connaissances : 7]

Comme le montrent ces exemples, imaginer la fin du scénario permet parfois aux enfants de livrer leur opinion sur ce que « devrait » faire le policier. Ces discours révèlent donc davantage de la revendication que de la croyance. Le scénario est en effet l'occasion de revendiquer la norme de l'égalité des citoyens devant la loi, qui est énoncée avec force lors de nombreux entretiens :

Extrait n°12

- Nesrine : Parce que les présidents c'est comme les autres humains hein, comme un être humain. Comme les autres gens... c'est pas que c'est un président qu'on doit le laisser faire, qu'on doit le laisser passer et qu'il obéisse pas à la loi aussi.

[03/2015, Périph-Défav1. CM1. Père maçon, mère au foyer]

Extrait n°13

- Audrey : [rires] Non le policier le gronde un peu, il lui met pas d'amende parce que c'est le Président quand même....

- Annabelle : Mais ouais mais c'est un citoyen quand même ! Donc il a pas à avoir un traitement de faveur !

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

Extrait n°14

- Ibrahim : Bah il te met une amende ! une amende ! comme tout le monde !

- *Et le président il dit quoi ?*

- Il dit « non ! sinon on vous rentre en prison » ou quelque chose comme ça, il le menace ! alors après le policier il va répondre « j'suis pas d'accord avec vous parce que ce pays c'est un pays de liberté-égalité-fraternité, c'est pas rien que [parce que] vous êtes le président vous allez enlever cette excès de vitesse.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer]

Le scénario amène alors beaucoup d'enfants à affirmer leur attachement à la norme d'égalité : le policier doit faire preuve de « justice » en traitant tous les citoyens de façon équitable. Quelques enfants suggèrent même que le président, de par son statut, mérite plus encore que quiconque d'être puni pour son excès de vitesse :

Extrait n°15

- Jules : Euh... enfin qu'il va arrêter le président parce que c'est lui qui a donné un peu les lois... à l'État, truc comme ça, et si lui il respecte pas les règles...

[CM2, 04/2016, Associative. Mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9]

Extrait n°16

- *Du coup il fait quoi le policier ?*
- [les deux] Bah il l'arrête ! Quand même !
- Yacine : Quand même, une amende !
- Karim : C'est le rôle, après si il lui dit... si il le menace, j'sais pas !
- Yacine : Oh, même !
- Karim : C'est son travail !
- Yacine : C'est lui qui les a engagés !

[CM2, 06/2014, *Périph-Défav1*. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. *Connaissances*: 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. *Connaissances* 9]

La comparaison dans le temps indique donc une forme de démystification de la figure du président, auquel s'applique la norme égalitaire. L'intériorisation de cette norme d'égalité des citoyens fait aujourd'hui partie du socle de valeurs acquises par les enfants très tôt dans le processus de socialisation politique et dont on peut penser qu'elles orientent de façon significative leur compréhension des événements politiques. Pour autant, nous l'avons vu, cela ne signifie pas que les enfants croient que cette norme est appliquée – il s'agit alors davantage d'une revendication que d'une croyance. Cela montre quoi qu'il en soit qu'ils s'autorisent à remettre en cause la norme, sinon la réalité, de la toute puissance présidentielle – ce qui était moins fréquent en 1975 dans l'étude menée par F. Greenstein. Deux interprétations potentiellement complémentaires peuvent expliquer ce constat : on peut y voir, en premier lieu, l'effet d'une évolution du contexte politique – en ce qui concerne notamment la judiciarisation croissante du champ politique (Roussel 2003), ainsi que l'expression d'un sentiment de distanciation des citoyens vis-à-vis des élites. Par ailleurs, l'évolution de la place de l'enfant dans la société et la transformation des modèles éducatifs (voir chapitre préliminaire) réduisent la domination adulte-enfants et valorisent l'autonomie – on peut alors penser que les enfants d'aujourd'hui sont plus susceptibles que ceux d'hier de se montrer critiques vis-à-vis des figures d'autorité.

Les enfants se représentent donc la politique comme un univers souvent restreint, touchant avant tout aux « présidents », aux élections, aux discours politiques et éventuellement aux lois. Cela implique que de nombreux thèmes inclus dans le protocole d'enquête dans l'objectif d'interroger le rapport des enfants à la politique sortent du cadre de ce qu'eux-mêmes considèrent spontanément comme étant politique. Par ailleurs, leur

perception de cet univers n'est pas particulièrement positive : au contraire, nombreux sont les enfants à exprimer davantage de jugements négatifs que de jugements positifs à l'égard du monde politique. Ainsi, si la figure présidentielle tient une place prépondérante dans leur représentation d'un univers qui leur est encore largement étranger, ni la fonction ni l'homme qui la détient ne sont idéalisés pour autant. Les compréhensions enfantines de la politique ne sont donc pas constituées uniquement de connaissances factuelles : elles impliquent également des normes et des jugements. Nous allons voir à présent que la politique est souvent rendu compréhensible à travers des opérations de traduction, lesquelles ne sont pas neutres non plus : elles induisent au contraire des schèmes de perception qui sont significatives de façons de voir le monde et qui orientent la lecture des informations politique.

II. Les opérations de traduction

À l'occasion d'une étude sur la propagande de l'Église catholique à la fin du XIX^e siècle, Y. Déloye propose de mobiliser un « paradigme de la traduction » pour repérer divers outils non spécifiquement politiques d'appréhension de la politique :

« Ces opérations de "traduction" [...] permettent à un citoyen ne disposant pas des compétences nécessaires pour opiner "politiquement" de le faire quand même en mobilisant des analogies et des correspondances empruntées à d'autres matrices culturelles issues de sa socialisation ou fournies par tel ou tel intermédiaire culturel qui entend faciliter l'opération de "conversion" pour mieux souvent en contrôler le résultat » (2007, p.792).

La notion de traduction s'avère très adaptée pour désigner les processus d'appréhension de la politique – et plus largement d'autres domaines du monde social – pendant l'enfance. Les informations qui sont fournies aux enfants de façon intentionnelle par les adultes font en effet l'objet d'une traduction *a priori* afin d'être compréhensibles et assimilables par les enfants, et éventuellement afin que leur soit présentée une image consensuelle et idéalisée du monde politique (Boone 2013). Par ailleurs, face à ces informations et face à toutes celles qui ne leur sont pas spécifiquement destinées, les enfants procèdent à une sélection des éléments cognitivement accessibles, et à une traduction *a posteriori* lorsqu'ils tentent de réexpliquer cette information à autrui. Ces opérations de traduction sont tout d'abord des opérations linguistiques : les enfants parlent de « concours » pour désigner les élections, de « bêtises » pour les délits, de

« comportements » pour les attitudes des hommes politiques, de « sélectionnés » (tels les concurrents de jeux de télé-réalité) pour les candidats, etc. Ces traductions linguistiques s'accompagnent de formes de simplification, de déplacement des échelles d'analyse, en d'autres termes de traductions conceptuelles.

Nous verrons dans cette section que des situations vues ou vécues à l'échelle de l'enfant servent à traduire des concepts et des situations plus abstraites et globales du monde social. Prendre en charge cognitivement des phénomènes macrosociologiques nécessite en effet de mobiliser des outils de compréhension accessibles, qui proviennent principalement du quotidien des enfants (II.1). Nous verrons également que les enfants pensent l'action de l'État et les logiques plus générales de l'action publique principalement à partir de l'échelle locale (II.2).

II.1. Le quotidien comme référence

Afin de comprendre, mettre des mots, expliquer certains phénomènes politiques – donc pour les traduire en un langage qui leur est accessible – les enfants s'aident bien souvent de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils voient. Pour le dire autrement, les enfants piochent dans leur expérience quotidienne pour traduire les concepts politiques. La psychologie développementale, initiée par les travaux de Piaget (1937) montre que la compréhension des concepts découle chez les enfants de l'expérience concrète, à travers laquelle ils bâtissent progressivement une représentation abstraite du monde qui les entoure. La théorie piagétienne considère que les développements cognitifs sont auto-initiés et dépendent de la maturation mentale (ici pensée comme biologique) de l'individu. La prise en compte par L. Vygotski du contexte social et culturel, et notamment du rôle de l'interaction avec autrui, souligne la dimension socialement produite des apprentissages : la médiation de l'adulte joue un rôle fondamental dans l'interprétation qui est faite de l'expérience vécue. Les plus récents travaux de psychologie sociale montrent également que les enfants donnent sens au monde social en partant de leur expérience quotidienne, notamment en ce qui concerne la socialisation politique. S. Howard et J. Gill considèrent ainsi que « les enfants développent un ensemble de concepts politiques (définis de façon large comme restreinte) à partir de leurs connaissances issues de la vie dans la famille, à l'école, et à partir de leur exposition aux médias »* (Howard & Gill 2000, p.358).

Dans mon enquête, la carte-question portant sur l'environnement offre une première illustration de ces phénomènes de traduction à travers l'expérience quotidienne. En effet, le premier élément venant à l'esprit des enfants lorsqu'on leur demande d'expliquer ce qu'est « la protection de l'environnement » (ou éventuellement « de la planète » lorsqu'ils ne comprenaient pas le premier terme) concerne les déchets jetés dans l'espace public. Ainsi sur les 27 entretiens au cours desquels la question sur l'environnement a été posée, seuls 4 binômes ne mentionnent pas la question des « papiers jetés par terre » (les termes utilisés sont quasiment toujours ceux-là, avec quelques variantes : il s'agit parfois de « canettes » ou simplement de « déchets », jetés « n'importe où » ou « dans la rue »). Voici quelques exemples d'extraits où cette question est abordée :

Extrait n°17

- Karim : La protection de l'environnement c'est quand tu...
- Yacine : C'est quand tu jettes pas les papiers par terre ! Et toi tu les jettes ! [rires]
- Karim : Non !
- Yacine : Si !! [rires]
- *Qu'est-ce que c'est la protection de l'environnement ?*
- Karim : C'est quand tu protèges [sic]... la terre ! Genre les animaux, la planète...
- Yacine : Pour qu'y'a moins de déchets.
- *Et qu'en penses-tu ?*
- Yacine : Bah j'crois que c'est bien ! parce que après la ville elle deviendra propre, et les gens ils auront compris qu'il faudra pas jeter les papiers par terre !

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances 9]

Extrait n°18

- Selma : La protection de l'environnement c'est quand on protège, quand on jette pas des papiers par terre, quand on essaye de mettre quelque chose sur les voitures pour pas que... y'a la fumée qui sort parce que ça pollue la terre et après la couche d'ozone elle peut s'ouvrir...
- Farah : Et aussi le recyclage...
- Selma : Ouais, c'est ça, comme ça après la ville elle est pas pourrie [sic], comme au Maroc par exemple au Maroc quand on fait le trajet avec ma famille, on voit plein de déchets par terre et tout, même une fois y'a un pneu qui a été crevé à cause de ça.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Farah** : père maçon, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances: 2. **Selma** : père maçon, mère femme de ménage. Élève moyenne. Connaissances : 5]

Extrait n°19

- Jules : Euh... moi pour moi la protection de l'environnement ... c'est... ouais protéger l'environnement de pas jeter par exemple des canettes partout, pour pas polluer parce qu'après on sait que... bah on sait très bien que au bout de au moins un siècle et bah... ou mille ans, eh bah... c'est sur que la planète va... va un peu craindre parce que si on continue comme ça, si on continue comme ça à polluer bah on sait que la planète va plus être habitable, bah du coup c'est très important la protection de l'environnement, c'est un des trucs les plus importants, et y'a beaucoup de gens qui font pas ça, et du coup heureusement que y'a les éboueurs !

[CM2, 04/2016, Associative. Mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9]

La récurrence de l'expression « jeter des papiers par terre » est étonnante : faut-il y voir l'effet d'un matraquage scolaire et familial sur l'usage des poubelles ? Les injonctions maintes fois répétées aux enfants de respecter les règles de propreté impactent leurs représentations sur les règles fondamentales du monde social, et ils ont tendance à se les réapproprier (Lignier & Pagis, p.183). De manière plus générale, les enfants ne perçoivent bien souvent de la question environnementale que sa dimension individuelle – probablement parce que c'est celle qui leur est prioritairement présentée par les adultes. Ainsi les efforts de sensibilisation à la question environnementale menés dans l'univers scolaire mettent particulièrement l'accent sur les petits gestes, tels le recyclage, le nettoyage des espaces extérieurs, etc. – la thématique environnementale est donc traduite « *a priori* » pour les enfants. Au-delà de la gestion des déchets, les enfants évoquent divers « petits gestes » à faire pour protéger la planète, par exemple Clotilde qui propose de « moins utiliser les avions, les bateaux parce que ça pollue beaucoup la planète », ou encore Chloé qui explique que sa famille privilégie l'usage du vélo et déclare : « je pense qu'on peut tous faire quelque chose, des tous petits gestes, par exemple... voilà, on peut tous faire un petit geste qui pourront amener quelque chose de gros ». Dans plusieurs entretiens, on note néanmoins la cohabitation entre cette dimension quotidienne et individuelle du problème environnemental et une dimension plus abstraite :

Extrait n°20

- Anissa : La protection de l'environnement, la protection de la nature aussi, bah par exemple dans la mer, beh y'a des monsieurs ils jettent du pétrole, beh moi je dis que c'est pas bien, après dedans vous savez que y'a des animaux, des poissons, par exemple des tortues, bah moi j'dis que voilà, c'est pas bien aussi, si ils jettent du pétrole, qu'ils jettent du jus, des corbeilles, voilà, tout ça...

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. Père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Anissa met ainsi sur le même plan les « monsieurs » qui jettent du pétrole dans la mer et ceux qui « jettent du jus » - elle fait probablement référence aux briques de jus de fruit, qui constituent un exemple de déchet à « ne pas jeter par terre » qui est fréquemment mobilisé par les enfants. Si Anissa évoque un exemple qui sort du cadre de son expérience quotidienne (le pétrole jeté dans la mer), celui-ci a du sens pour elle grâce à l'analogie qu'elle fait avec la brique de jus jetée par terre. Annabelle et Audrey font quant à elles directement référence au champ politique, mais leurs exemples restent centrés sur l'expérience quotidienne :

Extrait n°21

- Annabelle : Bah c'est... qu'on jette pas les déchets... qu'on fait... [le maire de la ville] par exemple il est éco. –lo [rajoute « lo » après un court silence]
- Audrey : -giste ! [rires]
- Annabelle : Oui bah on a compris qu'il était écologiste hein ! Et bah voilà !
- *Ok, quoi d'autre ?*
- Bah... y'a des structures qui se font de plus en plus en produits recyclés... 'fin, voilà...
- *Ok, et qu'en penses-tu ?*
- Bah c'est bien on protège notre planète... on économise un peu notre planète...
- Audrey : Parce que sinon notre planète y'aurait plein de déchets...
- Annabelle : Bah y'en a déjà plein hein !
- Audrey : Oui c'est vrai.
- Annabelle : Mais y'en a un peu moins quand on est écologiste.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

On constate ici que parmi les exemples d'actions publiques susceptibles d'être menées par des écologistes, Annabelle et Audrey mobilisent la thématique du recyclage et des déchets – appliquant alors ce qu'elles connaissent grâce à leur vie quotidienne à l'action publique. Très rares sont les entretiens où la question environnementale est détachée de la question des gestes individuels. Cependant, on retrouve à de nombreuses reprises un thème plus global : celui de la protection des espèces animales (voir à ce sujet Traïni 2011) et éventuellement de la « nature ». On peut par ailleurs citer un contre-exemple, dont on peut suggérer qu'il est l'exception qui confirme la règle de la conception individuelle et quotidienne de la protection de l'environnement : celui d'Éliot, qui décrit l'enjeu environnemental à l'échelle du pouvoir politique.

Extrait n°22

- Éliot : La protection de l'environnement... ben ça c'est le ministre de l'écologie qui s'en occupe. Ben la protection de l'environnement c'est trouver des solutions pour qu'y'ait moins de pollution, que... qu'on puisse aussi... qu'on installe des parcs par exemple d'éolienne en France, qu'on installe aussi des parcs de panneaux solaires, et y'en a... y'en a je crois, donc c'est vraiment... on fait en sorte que ça soit plus écologique et... donc ils décident des lois... si ça c'est... il essaye de faire... il essaye surtout de ... d'encourager les autres gens de l'hémicycle à prendre ces lois pour que par exemple... les personnes n'ont pas le droit de faire ceci...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances 12]

La question environnementale est donc en général réduite à ses manifestations les plus quotidiennes, qui sont peu politisées – dans le sens où les enfants les relient peu au champ politique – mais aussi peu conflictualisées. Le cas d'Éliot montre d'ailleurs que la politisation¹⁰⁷ n'implique pas nécessairement la conflictualisation : bien qu'il porte explicitement sur le champ politique, le discours d'Éliot demeure très factuel et consensuel. Comme l'ont montré S. Duchesne et F. Haegel, les enquêtés les plus compétents ne sont pas forcément ceux qui sont les plus enclins à se positionner dans leurs discours publics (Duchesne & Haegel 2001 p.103). Peu reliés au champ politique, peu idéologisés et peu clivants, les discours des enfants sur l'environnement ressemblent alors à une réappropriation des normes scolaires, que les enfants évoquent souvent avec une bonne volonté culturelle manifeste :

Extrait n°23

- Medhi : c'est à moi !! la protection de l'environnement c'est très très bien, parce que la terre d'abord elle est belle, je vois que c'est très très beau, il faut en prendre soin, très soin, comme si c'était un bébé, et c'est très beau, voilà. Après y'a des gens qui s'en fichent, ça c'est pas très très bien.

- Youssef : en ce moment c'est cata polluante, cata polluante. Tu vois dans les escaliers ? t'as l'horreur de même pas toucher les barrières là pour monter. T'as l'horreur.

- Medhi : et aussi... et aussi... attends j'ai oublié... Ah là je sais plus, je sais plus. Mais c'est très bien les poubelles aussi.

- Youssef : ouais c'est vrai y'a des poubelles, y'a des poubelles et ils jettent comme ça [par dessus l'épaule], au lieu de jeter dans les poubelles ils jettent par terre.

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. Youssef : père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11. Mehdi : père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

¹⁰⁷ Le terme est ici mobilisé dans son sens le plus restreint, c'est-à-dire comme une « opération de requalification » des « activités sociales les plus diverses » en activités politiques (Lagroye 2003, p.360)

L'opération de sélection et de traduction opérée *a priori* par les adultes semble alors fondamentale : expliquer en quoi consiste la protection de l'environnement permet aux enfants de répéter les règles de propreté et de vivre ensemble, et donc de « recycler » des injonctions éducatives quotidiennes (Pagis & Lignier 2017b, p.183). Que les enfants mobilisent prioritairement des exemples qui leur sont proches s'explique également par une raison d'ordre cognitive : ils comprennent mieux la question de la pollution à travers des exemples quotidiens – la saleté de l'espace public, la fumée des pots d'échappements – qu'au niveau de la pollution industrielle, du modèle de production agricole ou autres exemples que les adultes seraient plus enclins à mobiliser. Autrement dit, les enfants retiennent mieux les informations qui leur sont accessibles parce que consonantes avec leur quotidien, et ils les mobilisent donc plus volontiers lors des entretiens que des exemples plus abstraits.

Des logiques similaires apparaissent à l'évocation de la carte-question « la pauvreté » : les enfants mobilisent des exemples issus de leur propre expérience, c'est-à-dire de ce qu'ils voient, pour expliquer ce qu'est la pauvreté.

Extrait n°24

- Annabelle : La pauvreté... c'est quand des gens n'ont pas assez d'argent pour s'acheter de la nourriture... quand... quand ils... des fois y'a... à l'école par exemple, y'avait une petite fille en CP, en fait bah ses parents étaient pauvres, et y'avait un garçon qui a traité des filles de pauvres tout ça tout ça, donc ça peut un peu... un peu faire du...

- Audrey : La pauvreté par exemple y'a ... si tu vas dans les petites rues par exemple aux B. [nom du quartier], tu peux voir des gens qui sont assis sur des poteaux et tout, et qui... sont un petit peu bloqués, qui demandent des sous, parce que eux ils n'ont pas pour payer.

[...]

- Audrey : par exemple moi j'connais une dame, qui... une pauvre dame qu'on donnait des sous parce qu'elle était très sympa...

- Annabelle : [protestant] Très sympa, c'est pas... on a pas besoin d'être sympa pour avoir de l'argent, on a juste besoin de pas... [...]

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. *Connaissances* : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. *Connaissances* : 10]

Extrait n°25

- Delphine : En fait c'est des gens qui ont pas d'argent, enfin ils peuvent en avoir mais... et ils vivent dans la rue, mais parfois ils ont des chiens... [Baptiste : pas tout le temps] enfin voilà tout le temps, toutes les nuits, tous les jours...

- Baptiste : Pas tout le temps, pas tous ! Y'a des gens qui ont pas de sous mais qui ont une maison !

- Delphine : J'ai pas fini ! Enfin bon bref. Et donc, parfois ils vivent dans la rue et parfois dans des maisons, et euh... ils ont des chiens pour leur tenir compagnie. Parfois y'en a qui ont des chiens pour leur tenir compagnie et qui demandent de l'argent.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante, père cadre commercial. Très bon élève. Connaissances 8. **Delphine** : mère agent administratif, père cuisinier. Élève moyenne. Connaissances : 6]

Extrait n°26

- Djamila : La pauvreté ça veut dire par exemple... par exemple les roumains ils ont pas d'argent, et tout, bah ils sont obligés de fouiller dans les poubelles, pour trouver qu'est-ce qu'il faut... des habits, c'est ça.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Parents au chômage. Élève en difficulté. Connaissances : invalide]

Pour les enquêtés, les pauvres sont ainsi majoritairement les sans-abris et plus généralement ceux qui ne peuvent s'acheter « de la nourriture » ou « des vêtements » (plusieurs d'entre eux précisent cependant que celle-ci ne se limite pas aux sans-abris ou reprennent leur camarade à ce sujet, à l'instar de Baptiste dans l'extrait n°25). Comme dans ces extraits, nombreux sont les enfants qui racontent des anecdotes sur des « pauvres » qu'ils ont eux-mêmes vus ou côtoyés. La « pauvreté » est donc en général rattachée à une réalité très quotidienne, que les enfants mobilisent pour mettre en mots le concept.

Cette représentation quotidienne de la pauvreté s'articule avec une compréhension plus abstraite, rendue visible par la question que je posais ensuite aux enfants¹⁰⁸ : « à ton avis, pourquoi est-ce qu'il y a des pauvres ? ». Les réponses à cette question proviennent d'une improvisation : il s'agit d'une question que la majorité des enfants semble ne jamais s'être posée. Les réponses sont ainsi intuitives et fragiles mais intéressantes en ce qu'elles révèlent des représentations spontanées socialement différenciées : dans les milieux populaires, la pauvreté est le plus souvent expliquée comme relevant de la responsabilité individuelle, et en particulier reliée à la question de l'échec scolaire. Mehdi établit d'ailleurs la relation entre pauvreté et échec scolaire avant même que je lui pose cette dernière question :

Extrait n°27

¹⁰⁸ De façon systématique à partir de la deuxième vague d'enquête

- Mehdi : La pauvreté c'est les gens qui ont pas beaucoup de choses ? C'est... euh... [montrant deux groupes avec ses mains] dans cette moitié c'est ceux-là qui voulaient pas travailler à l'école, dans cette moitié c'est ceux-là qui... que c'est très dur pour eux hein.

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. Père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

Extrait n°28

- *Et pourquoi est-ce qu'il y a des pauvres à votre avis ?*
- Mustapha : Eh bah y'en a ils peuvent pas gagner leur vie, parce que ils ont pas du boulot, ou un truc comme ça.
- Ibrahim : Parce que y'en a ils veulent pas travailler... quand t'étais petit, par exemple le maître il disait « au tableau » et tout, et toi tu l'écoutes même pas, tu l'insultes et tout, tu l'écoutes même pas, et après quand tu vas grandir tu vas vivre pas bien, parce que par exemple si tu veux partir trouver un boulot, personne va te prendre parce que on dirait que 1+1 tu sais même pas ! On va te dire « j'vais pas te prendre, t'es pas intelligent », pour maçonner par exemple comme ça et tout, ou alors vente, ou commerce, quelque chose comme ça. On va te dire t'es trop nul et j'peux pas te prendre. Parce que commerce tu dois être bon en maths, parce que ma sœur elle fait commerce.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Les enfants reprennent ici un discours qui leur a probablement été servi par les adultes, concernant l'importance d'écouter à l'école. Au-delà de la question de l'échec scolaire, d'autres éléments liés à la responsabilité individuelle sont évoqués dans les entretiens :

Extrait n°29

- *Et pourquoi est-ce qu'il y a des pauvres à votre avis ?*
- Nesrine : Parce que... ils peuvent pas... ils ont pas d'argent...
- Naïma : Moi je sais. Parce que en fait ils ont gaspillé de l'argent pour s'acheter des choses, qui....
- Nesrine : Qui servent à rien !
- Naïma : Qui ne servent à rien.

[03/2015, Périph-Défav1. **Nesrine** : CM1. Père maçon, mère au foyer. **Naïma** : CM2. Père maçon, mère au foyer]

Extrait n°30

- *Et à votre avis pourquoi ils sont pauvres ceux qui sont pauvres ?*
- Bilel : Parce que... comment ça s'appelle déjà...
- Adil : Des fois y'en a qui boivent trop...
- Bilel : Ouais ils boivent trop !
- Adil : Ils jouent trop les cartes... le poker... des fois ils jouent leurs maisons...
- [Bilel reprend le dé] Attends t'as pas répondu à la question toi, pourquoi y'en a qui sont pauvres ?

- Bilel : Euh... moi j'aime pas les pauvres, parce que des fois ça fait trop de problèmes, comme un jour y'a mon frère il était en train de revenir du collège, après y'a un roumain il lui a jeté une pierre, et ça a fait des problèmes...

[Périph-Défav1, 03/2015. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8]

Pour beaucoup d'enquêtés de milieux populaires, le pauvre fait office de figure repoussoir, parfois associée à la catégorie ethno- raciale « roumains », dont il s'agit de se différencier. Ces résultats rappellent ceux de W. Lignier et J. Pagis à propos de la perception des femmes de ménage par les enfants : les enquêtés issus de milieux populaires ont tendance à produire des jugements particulièrement négatifs sur cette profession. Selon les auteurs « il semble que la mise à distance de ce métier-repoussoir est d'autant plus nécessaire qu'ils en sont proches » (Lignier & Pagis 2012, p.43). De la même manière, « les pauvres » sont perçus par beaucoup d'enfants de milieux populaires de façon très négative. Sont pauvres ceux qui n'ont pas respecté les règles : ceux qui n'ont « pas écouté » le maître à l'école, ceux qui « gaspillent », qui « boivent » ou qui « posent des problèmes ». Dans les milieux privilégiés, la pauvreté est parfois également expliquée par des causes relevant de la responsabilité individuelle, mais le propos est en général nuancé pour laisser apparaître soit une responsabilité plus collective, soit une malchance individuelle :

Extrait n°31

- Et à votre avis, pourquoi est-ce qu'il y a des pauvres ?

- Constantin : Parce que ils ont pas d'argent !

- Alec : Parce que avant on leur a volé l'argent !

- On leur a volé l'argent ? pourquoi est-ce qu'ils ont pas d'argent ?

- Constantin : Ils ont tout dépensé... des fois ils ont tout dépensé, ou sinon... des fois ils se sont fait voler leurs sacs, ou tout... moi j'ai déjà retrouvé une fois le sac de quelqu'un dehors ! y'avait la carte bleue et tout ça. Il restait plus qu'une pièce !

[CE2, 02/2016, Associative. **Alec** : parents danseurs. Bon élève. Connaissances: 2. **Constantin** : mère plasticienne, père acteur et metteur en scène. Bon élève. Connaissances: 2.]

Extrait n°32

- Maël : Beh en fait c'est... bah on devient pauvre soit si on trouve pas de travail, ou soit si on a un travail et on se fait virer et là on n'arrive pas à trouver un travail et là petit à petit on va devenir pauvre, on va manquer de sous pour les choses et... 'fin voilà !

- Chloé : Moi je pense, le manque d'emploi, le manque... comment on devient pauvre, bah je pense qu'en France y'a pas assez d'emplois et qu'ils le réduisent de plus en plus, donc euh... c'est bien qu'ils fabriquent des machines qui font des travaux, par exemple à la place de personnes, mais donc c'est pour ça aussi qu'y'a de plus en plus de pauvres, y'a pas assez d'emplois moi je pense et voilà. A toi

[CM2, 03/2016, Associative. **Maël** : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances: 10. **Chloé** : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.]

Au-delà de ces différences entre les enfants de milieux populaires et les enfants de milieux favorisés, on peut ici noter que les enfants expliquent souvent la pauvreté à partir de situations qu'eux-mêmes connaissent dans leur quotidien : réussir à l'école, se faire voler, gaspiller ; mais aussi des situations dont ils ont pu entendre parler et qui sont aisément compréhensibles : ne pas trouver de travail, émigrer. La question des origines de la pauvreté est donc, à l'instar de celle sur l'environnement, traduite par des termes issus du quotidien et en cela rarement politisée : bien que plusieurs enfants affirment que l'État devrait aider les pauvres ou qu'il faudrait partager davantage les richesses, aucun n'explique la pauvreté par un phénomène politique, à l'exception notoire d'Astrid et Léonie :

Extrait n°33

- *Et à votre avis, pourquoi est-ce qu'il y a des pauvres ?*
- Astrid : [du tac au tac] Bah parce que y'a des riches !
- *Ok ! [rires] Pourquoi y'a des riches et des pauvres alors ?*
- Astrid : [rires] Euh parce que y'en a qui...
- Léonie : qui pensent qu'à eux !
- Astrid : ouais voilà et qui... qui... qui travaillent beaucoup et ils se font payer beaucoup, et y'en a qui travaillent pas trop et à force bah y'a plus rien.
- *Mais c'est la faute de quoi alors ?*
- Léonie : Bah des riches !
- Astrid : Bah non ! c'est de la faute de... du pays !

[CM1, 01/2016, Associative. **Léonie** : père peintre en bâtiment, mère travaille « dans un bureau ». Élève en difficulté. Connaissances: 5. **Astrid** : père menuisier, mère assistante maternelle. Très bonne élève. Connaissances : 7]

Les questions de société, telles la problématique environnementale et la pauvreté (auxquelles on aurait pu ajouter la carte-question sur le racisme étudiée plus loin) sortent généralement du cadre de la politique telle que les enfants la perçoivent. Bien que ces questions soient posées au cours d'un entretien très centré sur la politique institutionnelle, rares sont les références directes à cet univers à l'évocation de ces questions. Ainsi la traduction d'un phénomène macroscopique en un phénomène microscopique est un mécanisme qui permet aux enfants de donner du sens à ces concepts, qu'il s'agisse de traduire l'abstrait grâce au quotidien comme nous venons de le voir, ou encore de traduire le global ou le national grâce à l'échelle locale, comme nous allons le voir à présent.

II.2. Penser local

Traduire la politique passe souvent par une forme de simplification consistant à substituer à l'échelle nationale une échelle locale, voire micro-locale, qui permet notamment d'appréhender le concept d'action publique. On a vu que de nombreuses définitions spontanées de la politique évoquaient le cadre de l'action municipale, notamment à travers la figure du maire. Les représentations localisées de la politique se retrouvent également à de nombreuses reprises dans les entretiens : les enfants parviennent en effet davantage à comprendre ce que signifie l'action politique au niveau local qu'au niveau national, et privilégient ainsi le plus souvent des exemples qui leur sont proches d'un point de vue géographique. Pour illustrer ce phénomène, j'étudie ici la carte-question « les impôts », qui a pour intérêt de faire référence à un concept dont la plupart des enfants ont entendu parler, mais dont ils ne maîtrisaient pas toujours le sens : les entretiens font état de bribes de compréhension du phénomène fiscal. En particulier, les enfants tendent à les confondre avec le loyer ou les factures : sur les 27 entretiens au cours desquels cette question a été posée, 4 binômes se déclarent incapables de donner une explication pour les impôts. Parmi les 23 autres échanges, 14 font mention des factures ou des loyers, notamment ces quelques exemples :

Extrait n°34

- Amaïa : Moi pour moi les impôts c'est pour payer l'eau, la lumière... [Jules : l'électricité] euh... voilà ! c'est payer... il faut payer la maison, 'fin pour donner à chaque fois...

[CM2, 04/2016, Associative. Mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances : 8]

Extrait n°35

- Léonie : Bah c'est quand on doit par exemple payer l'électricité, payer l'eau, payer... euh... payer... la lumière ? le gaz...

[CM1, 01/2016, Associative. Père peintre en bâtiment, mère travaille « dans un bureau ». Élève en difficulté. Connaissances: 5]

Extrait n°36

- Selma : Euh les impôts c'est quand on doit payer le loyer, ils nous envoient une lettre... ou y'a écrit... ou y'a écrit par exemple l'électricité, combien du dois payer, l'eau, combien tu dois payer, pour le chauffage et tout combien tu dois payer, après ils te font... ils te font une addition, ou y'a... après le total, euh de ce

que tu dois payer, et t'es obligé de payer, sinon ils te donnent... sinon ils t'excluent de la maison.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. Père maçon, mère femme de ménage. Élève moyenne. Connaissances : 5]

Trop fréquente pour être anecdotique, cette confusion peut s'expliquer par les similarités dans la forme que prennent les impôts et les factures : il s'agit dans les deux cas d'un document papier qui arrive le plus souvent par voie postale, que l'on doit payer dans un certain délai. Les impôts sont en effet, avant toute chose, quelque chose qu'il faut « payer », une histoire d' « argent ». Alec déclare ainsi que « les impôts c'est... payer, payer, toujours payer ». Pour comprendre les raisons pour lesquelles il faut « payer » ces impôts, les enfants puisent dans leur vie quotidienne. L'explication par les charges locatives ou les factures est plus concrète, plus compréhensible, en d'autres termes plus accessible que celle de la contribution fiscale. Beaucoup d'enfants qui confondent impôts et factures n'en sont pas moins conscients de l'utilité « publique » des impôts, comme l'indique par exemple cet extrait :

Extrait n°37

- Ibrahim : En fait les impôts c'est par exemple la facture de l'électricité, du loyer, euh... du feu un truc comme ça. Parce qu'en fait les impôts, j'pense c'est Louis XIV qui les a inventés, en fait j'pense que ça a démarré comme ça, il passait de l'argent et après parfois il rend de l'argent, et parfois ils la rendent pas.

- *Et qu'est-ce que t'en penses des impôts ?*

- Et bah moi je dis, ça aide le peuple, et aussi les impôts si tu leur donnes pas d'argent ils peuvent pas faire de nouvelles lois.

- Mustapha : Ah oui pour les impôts c'est... bah moi pour moi c'est bien de donner de l'argent, parce que en fait, nous quand on donne de l'argent c'est pour nous ! c'est pas pour les impôts, c'est... parce que regarde, on donne de l'argent, par exemple on lui dit « euh construis-nous le toit en haut », il nous les a construits. Eh bah moi pour moi c'est qu'on donne de l'argent, c'est pour aider le ... parce que nous, quand on donne de l'argent, il faut donner... il faut donner des 700€ comme ça, j'sais pas combien, 400, 600, j'sais pas quoi, après on les donne, et après le jour qu'on a besoin d'aide et tout il peut nous aider, alors...

- Ibrahim : Moi j'suis pas d'accord avec toi, parce qu'en fait, ce mois là, mon père il voulait m'acheter un ordinateur, il avait reçu environ 500€, et après y'avait les impôts, il a reçu vraiment une grosse facture de 700€-quelque-chose !

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Ici, malgré la confusion entre impôts et factures, Ibrahim et Mustapha ont clairement conscience que les impôts ne relèvent pas de la consommation, mais bien de la contribution publique (on notera même la référence incertaine à un cours d'histoire sur

Louis XIV). Les impôts sont ainsi perçus par un « ils » assez imprécis, qui s'en servent pour faire « de nouvelles lois » et des travaux. D'autres enfants font référence plus explicitement au président, conçu comme le premier récepteur des impôts, comme Yacine qui déclare que « ça part chez le président » ou encore Mathilde et Sammy dans l'extrait suivant :

Extrait n°38

- Mathilde : Bah les impôts c'est... bah c'est de l'argent qu'on doit au président, 'fin au... à celui qui gouverne... faut lui donner un peu d'argent et après il fait des choses pour la ville... eh beh les impôts j'trouve que... enfin ça va mais j'trouve que ils font... ceux qui sont les plus pauvres ils payent le moins et ceux qui gagnent plus d'argent ils gagnent plus d'impôts. Et ça va parce que il garde pas tout pour lui le président, il fait un peu des trucs pour la ville avec les impôts et tout, donc ça va...

- Sammy : Moi j'suis pas sûr que ça va au président, j'pense plutôt que ça arrive à l'argent de la France... en fait j'en sais rien

- Mathilde : Oui mais le président il gagne un peu par les impôts...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Sammy** : père gardien au chômage. Mère cadre dans le social. Très bon élève. Connaissances 13. **Mathilde** : père technicien, mère traductrice. Bonne élève. Connaissances 7]

La difficulté est ici pour les enfants de se représenter la figure abstraite de l'Etat : celui-ci est souvent désigné par son représentant (Louis XIV, le président) alors considéré comme seul percepteur et utilisateur des impôts, avec lesquels « il fait un peu de trucs pour la ville ». Quelques enfants, comme Sammy dans l'extrait ci-dessus, expriment l'idée que les impôts servent à « la France » ou même à « l'État », sans qu'ils parviennent pour autant à établir de lien clair avec l'action publique. C'est également le cas de Joël et Mounir :

Extrait n°39

- « Les impôts »... les impôts c'est de l'argent qu'on donne à l'Etat... pour payer tout...

- Mounir : Moi je dis que les impôts c'est... c'est vrai, il a raison, l'argent qu'il faut poser à l'Etat pour que... bah faut que tu payes, l'électricité, l'eau... et... [Joël : tout ça] plusieurs trucs... et aussi faut donner de l'argent pour arranger les maisons et tout.

- *Et qu'est-ce que vous en pensez ?*

- Bah que c'est trop cher, des fois !

- Joël : Oui c'est cher !

- *Et est-ce que c'est utile des fois ?*

- Mounir : Non.

- Joël : Non.
- Mounir : C'est même pas nous qui fait les dégâts et on doit payer !
- Joël : Et après c'est nous qui paye. Par exemple y'a une fontaine jusqu'à côté de nous, ils payent de l'eau, ils payent de l'eau, et c'est nous qui paye après.
- Mounir : Oui, comme chez moi, en bas de chez moi ils ont cassé la vitre de la porte, et eux qui l'ont cassée ils ont même pas payé, c'est tout l'immeuble qui ont payé sauf eux qui ont cassé la vitre. Et ça on était dégoutés, parce qu'ils ont pas payé, y'a que nous qui ait payé. Tout le monde qui a payé sauf eux.

[03/2015, *Périph-Défav1*. **Joël** : CM2, mère coiffeuse, père « monte des meubles ». **Mounir** : CE2, père carreleur, mère au foyer]

Comme le montre ce dernier extrait, ainsi que plusieurs extraits cités précédemment, malgré la conception du caractère public, éventuellement étatique, des impôts, il subsiste une importante confusion concernant les cadres territoriaux et les domaines de l'action publique : de la même manière que certains enfants pensent que les impôts sont payés en échange d'eau ou d'électricité, plusieurs d'entre eux imaginent que les impôts servent à rénover les immeubles¹⁰⁹. Lorsqu'il s'agit d'expliquer les fonctionnalités des impôts, le cadre territorial privilégié est ainsi local, voir micro-local : les enfants évoquent leur ville, leur quartier, ou éventuellement leur immeuble.

Si, bien entendu, des références au niveau national sont également évoquées, elles sont dans l'ensemble moins fréquentes que celles au niveau local. Quelques enfants font référence aux frais professionnels des personnalités politiques (Amira explique que « c'est ça qui fait voyager les présidents, les ministres, les maires et les présidents » et Karim que « le président, il mange avec »). Ces exemples, cependant, limitent l'échelon national aux dirigeants politiques – il ne s'agit donc pas d'une compréhension générale de l'action publique au niveau national. Quelques enfants en revanche évoquent explicitement la question de la redistribution des richesses ou encore celle du fonctionnement des services scolaires ou hospitaliers, mais ce cas de figure est clairement minoritaire : seuls 4 des 23 échanges mentionnent un objectif national et redistributif du système d'imposition. Ces échanges proviennent tous de binômes issus de milieux favorisés, ce qui rappelle les résultats de la géographe A.-C. Ott (2017) qui montre que la capacité à se représenter le niveau global (par rapport au niveau local) se retrouve davantage chez les enfants de milieux favorisés, ainsi par ailleurs que chez les enfants les

¹⁰⁹ Il peut arriver, bien entendu, que l'argent public soit effectivement dépensé pour des rénovations d'immeubles. La confusion entre les impôts et les factures, ainsi que la place qu'occupe ce type d'exemples dans les propos des enfants, laisse cependant penser à une certaine confusion dans la compréhension des limites de l'action publique.

plus âgés. On peut prendre pour exemple Alban et Raphaël, déjà mentionnés en début de chapitre, qui ont une conception particulièrement élaborée des impôts :

Extrait n°40

- Raphaël : Alors je crois que c'est... le peuple, il paye... enfin les gens... chaque personne en France, je pense, paye des impôts, par rapport aux sous qu'ils ont, par exemple une famille très riche va payer un peu plus d'impôts que une famille très pauvre, et en fait ça sert à par exemple... des fois quand tu fais des travaux ou des choses comme ça, la France elle va payer aussi par exemple pour ... ou la ville ou la région pour des choses très importantes, par exemple pour construire une maison de retraite, ou des écoles, des crèches et tout... eh ben les impôts ça sert un peu à ça, puis aussi à ...

- Alban : [coupant] Donner aux pauvres, enfin pour faire des...

- Raphaël : [coupant] Pas forcément donner aux pauvres, mais aussi aider... si par exemple y'a quelqu'un qui est très très malade, qui... soit qui est très très blessé soit qui est très très malade et qui va à l'hôpital, on va quand même lui faire des soins, avec... 'fin j'sais pas si c'est ça mais peut-être avec un peu les sous qu'ils vont récolter avec l'assurance et puis tout ça...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. *Connaissances* : 9. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. *Connaissances* : 12]

Mis à part dans quelques cas comme celui cité ci-dessus, les enfants se représentent donc plus facilement l'échelle locale, relative à ce qu'il se passe dans leur maison (la consommation d'eau ou d'électricité), dans leur quartier ou dans leur ville. On pourrait ainsi s'étonner que très peu d'enfants donnent l'école comme exemple de la finalité des impôts : faire fonctionner une école est probablement un concept trop abstrait et inaccessible pour être pris en charge cognitivement par les enfants, qui lui préfèrent l'exemple concret et visible des travaux publics. On notera d'ailleurs que dans l'extrait ci-dessus, Raphaël évoque la *construction* d'écoles, maisons de retraites etc., et non leur financement sur le long terme.

De la même manière, les réponses à la carte-question « si tu étais président ou présidente, que ferais-tu ? » révèlent souvent l'existence d'une certaine confusion concernant les cadres territoriaux de l'action publique. Nesrine déclare ainsi « je baisserais les loyers... et j'améliorerais plus mieux la ville ». Enis, quant à lui, déclare « ils veulent... J'sais pas, un parc, je ferais un parc, ils veulent un parking, je fais un parking, s'ils veulent des bâtiments je fais des bâtiments ». De la même manière, l'échange entre Mounir et Joël montre que la distinction entre cadre municipal et cadre national n'est pas toujours claire :

Extrait n°41

- Mounir : Moi si je serais président moi j'aurais interdit les voleurs et sinon ils sont condamnés, et moi j'aurais fait que les bâtiments sont propres et la ville aussi.
- Joël : Le pays !
- Mounir : Oui, qu'il soit propre.
- Joël : C'est président, pas maire, président, toutes les villes ! le pays...

[03/2015, Périph-Défav1. **Joël** : CM2, mère coiffeuse, père « monte des meubles ». **Mounir** : CE2, père carreleur, mère au foyer]

Les enfants sont par ailleurs nombreux à citer des actions locales, comme par exemple l'extrait suivant :

Extrait n°42

- *Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer le pays ?*
- Paul : Euh... oh là... il est déjà très bien ! Je vois pas ce qui manque !
- *Y'a rien qu'on peut faire de mieux ?*
- Alexine : Euh si peut-être, mettre dans les rues plus de trucs, de fleurs, ou d'herbe, un peu, pour faire plus joli... et euh...
- Paul : Elle est déjà très belle la ville !
- Alexine : Oui mais y'a certaines rues où les chiens font pipi, les garçons font pipi en pleine rue et du coup c'est dégueulasse et ça pue, donc ce serait bien de mettre des plantes.
- Paul : Et les filles aussi !
- Alexine : Oui bah ça serait bien de mettre des plantes quand même ! [les deux enfants rient]

[CE2, 01/2016, Associative. **Alexine** : père technicien informatique, mère animatrice scolaire. Bonne élève. Connaissances: 3. **Paul** : père serrurier, mère danseuse. Très bon élève. Connaissances 9]

Bien que le propos ne soit ici pas très sérieux, ces échanges montrent une fois encore que la première idée qui vient à l'esprit des enfants concernant les capacités présidentielles tient à l'agencement de l'espace public au niveau local. On remarque par ailleurs un souci pour « la propreté », que l'on retrouve également dans plusieurs entretiens, par exemple dans l'extrait suivant :

Extrait n°43 :

- Mustapha : [carte] « Si tu étais président ou présidente, que ferais-tu ? » alors moi, déjà je dirais que en fait ... je dirais que le pays il est pas vraiment liberté-égalité-fraternité, c'est tout.
- *C'est-à-dire ?*

- Parce que parfois à l'école, parfois c'est le maître qui fait président¹¹⁰, alors nous parfois on peut pas le faire. Alors là je dis pas vraiment que c'est égalité.
- Ibrahim : Et moi, si j'étais président, d'abord j'allais faire propre à la France, la France elle serait un peu propre, et pour aussi... j'sais pas en fait. J'sais pas, j'ai même pas une idée, si j'étais président.
- *T'as pas une idée de ce qu'on pourrait faire de bien ?*
- De bien ? J'sais pas. En fait déjà c'est tout fait.
- Mustapha : C'est tout fait qui ?
- Ibrahim : La France elle a déjà tout fait !
- Mustapha : Pourquoi ?
- Ibrahim : Alors ils ont déjà inventé la république, ils ont déjà inventé les écoles, ils déjà...
- Mustapha : Ah !!!
- *Y'a rien qu'on peut améliorer ?*
- Ibrahim : Euh à part les immeubles. Il faut les repeindre quand même. [Mustapha rit]
- *Tu ferais ça si t'étais président ?*
- Ibrahim : Euh maire oui, mais président c'est pas la peine.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Au début de l'extrait, Mustapha fait référence à une situation micro-locale en évoquant la vie de classe, confondant d'ailleurs le rôle de président de la République et celui de président dans la classe. Ibrahim évoque quant à lui la nécessité de repeindre les immeubles. Les idées qui viennent spontanément en tête aux enfants quant à ce qu'un président pourrait faire concernent alors souvent leur espace de vie, qu'il s'agit notamment de rendre plus « beau » ou plus « propre ». La dernière remarque d'Ibrahim (« maire oui, mais président c'est pas la peine ») montre que les enquêtés peuvent être conscients que les exemples qu'ils mobilisent sont désajustés. Cela indique que les enfants ont des difficultés cognitives à se représenter l'échelon national ainsi que l'administration publique, et donc les cadres de l'action politique – difficultés qui diffèrent cependant selon leur âge et leur milieu social. Si nombre d'entre eux y fait référence, lorsqu'il s'agit de donner des exemples, des situations quotidiennes, locales, proches sont en général privilégiées.

Il semble ainsi que pour donner du sens à des concepts abstraits, les enfants s'aident de ce qui les entoure, qu'il s'agisse d'exemples issus de leur quotidien ou de représentations à

¹¹⁰ Dans cette classe, l'enseignant a mis en place un système pédagogique d'attribution de la parole dans lequel celui à qui est assigné le rôle de « président » est maître de la parole. Ce rôle peut être exercé par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes (lors de présentations orales). Mustapha se plaint ici de la monopolisation du rôle de président par le maître.

l'échelle locale. Cela fait à écho à l'analyse de D. Gaxie (2007), pour qui « l'expérience de la vie de tous les jours conduit à suspendre partiellement et ponctuellement les dispositions à l'auto-deshabilitation qui gouvernent le rapport au politique ». En effet, en mobilisant des éléments qui sont proches d'eux (géographiquement et conceptuellement) les enfants parviennent à donner du sens au monde politique et donc à se constituer comme compétents. Ces opérations de traduction ne sont pas sans effets : elles impliquent une réduction de la complexité des phénomènes politiques, laquelle va bien souvent dans le sens d'une dépolitisation de ces questions. Autrement dit, les processus de compréhension ne sont jamais neutres. Nous allons voir qu'ils sont, de plus, fortement imbriqués avec les processus de jugement.

III. Juger pour comprendre

Le quotidien des enfants est fortement marqué par l'apprentissage : de connaissances scolaires, de règles sociales, de savoirs plus généraux. Dans le domaine politique comme dans la plupart des domaines, ils font office de novices, largement conscients de leur illégitimité statutaire (chapitre 2). Les enfants réexpliquent alors ce qu'on leur a appris, à l'école ou à la maison, et ne font en cela que peu de différence entre ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de l'opinion. Il n'est ainsi pas toujours possible de catégoriser les *verbatim* comme étant de l'ordre de l'information ou de l'opinion. Nous parlerons alors de *savoirs normatifs* pour désigner les catégories de pensée qui sont à la frontière entre information et opinion : il s'agit d'informations chargées normativement, ou encore de normes intériorisées comme étant des vérités absolues, et donc perçues comme étant de l'ordre de l'information et non du jugement (III.1). L'exemple du clivage gauche-droite permet d'analyser des *savoirs normatifs* portant précisément sur l'univers politique : se positionner sur ce clivage permet de lui donner du sens (III.2).

III.1. Des savoirs normatifs

Les études fondatrices sur la socialisation politique se sont beaucoup intéressées aux normes que les enfants intériorisaient à propos du monde politique. Les travaux des behavioristes, dans l'objectif de montrer comment se transmettait la valorisation du système politique, se sont intéressés aux affects et aux normes acquises au sujet du monde

politique et de ses dirigeants (par exemple Easton & Dennis 1962 ; Hess & Torney 1967). Ces travaux ont alors constaté le caractère premier des affects dans les rapports à la politique. Comme l'indiquent par exemple D. Easton et R. Dennis (1962, p.240), « les cognitions sont dues à des processus plus émotionnels que rationnels, qui permettent aux enfants de développer des sentiments favorables à la forme d'autorité présidentielle aux États-Unis bien avant qu'ils ne sachent grand-chose de sa nature concrète »*. Greenstein parle quant à lui de « connaissances affectives » sur les dirigeants politiques, qui « précèdent les informations factuelles sur lesquelles on pourrait penser qu'elles devraient être fondées »* (1965, p.35). Ces travaux centrent l'analyse sur la psychologie des acteurs – mobilisant les notions « d'affect » et d'« émotion » sans se donner les moyens méthodologiques de les mesurer. Ils interprètent par exemple les résultats de questions fermées de questionnaire où les enfants déclarent « aimer le président » comme étant le signe de l'existence d'émotions positives vis-à-vis des dirigeants politiques (par exemple Easton & Dennis 1962). Si cette lecture psychologisante relève probablement de la surinterprétation, le constat selon lequel les enfants apprennent à aimer avant d'apprendre à connaître n'en demeure pas moins fondamental. Le sens commun veut ainsi que la « compréhension » et le « jugement » du monde politique soient deux dimensions clairement distinctes, et que la première précède la seconde. Ces deux dimensions apparaissent pourtant largement entremêlées, au point qu'elles ne peuvent bien souvent être dissociées. Le processus d'appréhension des phénomènes politiques ne consiste pas en la simple prise en charge cognitive d'informations, mais également en l'intériorisation de normes et de jugements, qui sont associées aux informations acquises et qui permettent de leur donner du sens.

Prenons un exemple simple et relativement intuitif : celui du terme « racisme », qui faisait l'objet d'une carte-question. Lorsqu'ils apprennent ce qu'est le racisme, les enfants apprennent par la même occasion à le déprécier : la compréhension de ce concept implique alors l'intériorisation d'un jugement moral. Notons tout d'abord que pour les enfants, le racisme consiste le plus souvent en le fait de « se moquer » des autres, et est donc prioritairement perçu sous le prisme de l'expérience quotidienne, ainsi qu'à travers les injonctions répétées des adultes pour proscrire les moqueries à caractère raciste. On peut par exemple noter les propos de Farah : « le racisme... c'est se moquer des personnes, des gens », Nathanaël : « le racisme, c'est... par exemple je suis arabe, ou noir par exemple, et y'a des gens qui disent 'oh tu es moche, ton pays est nul et tout ça !' », Youssef : « le racisme c'est quand tu te moques de quelqu'un qui n'a pas la même peau

que toi » ou encore Aurore : « ben le racisme c'est par exemple, quelqu'un qui a la peau blanche et qui traite quelqu'un d'un cochon noir ». Lorsque le racisme n'est pas expliqué comme relevant de la « moquerie », il est généralement défini comme le fait de « ne pas aimer » certaines catégories de personnes : Yacine dit que « bah le racisme c'est par exemple un Blanc qui n'aime pas un Noir parce que il n'est pas de la même couleur que lui », et Delphine explique : « c'est quand on n'aime pas une personne qui vient d'un autre pays. Par exemple mon beau-papy, bah il aime pas les Arabes ». On voit dans ces exemples que la majorité des enfants fait explicitement référence à la couleur de peau comme origine de la moquerie ou du désamour. Il est cependant intéressant de noter que plusieurs enfants confondent le racisme avec d'autres formes de discrimination :

Extrait n°34

- Ibrahim : Alors en fait par exemple y'en a ils vont me traiter de petit nain.
- Mustapha : Ah oui moi aussi, y'en a beaucoup ! [Ibrahim et Mustapha sont tous les deux assez petits]
- Ibrahim : Alors par exemple ça c'est du racisme, parce que ils le considèrent à sa taille, et aussi je me rappelle bien, en mille-neuf-cent-quelque-chose, en Afrique du Sud y'avait Nelson Mandela, en fait y'avait les Noirs, y'avait les Blancs ils sont venus conquérir les Noirs.
- Mustapha : Ah ouiiii le maître il nous avait raconté en histoire !
- Ibrahim : Ouais, et après en fait y'avait Nelson Mandela, par exemple chaque fois qu'y'avait un truc avec les Noirs, par exemple... [...]

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Extrait n°35

- Alec : Le racisme c'est quand on... quand on dit par exemple... Moi je suis petit en taille [Alec est atteint d'une forme de nanisme] par exemple, et y'a des grands qui ont dit « ah non toi tu joues pas parce que t'es petit », par exemple. Ou alors y'a un Blanc, parfois c'est souvent ça, un jour y'avait un supporter de foot, et il était dans le métro à Paris, et y'avait un homme de peau noire, et il lui a dit ... euh... il lui a dit « non rentre pas dans le métro, t'es de la peau noire », par exemple. C'est ça le racisme !

[CE2, 02/2016, Associative. **Alec** : parents danseurs. Bon élève. Connaissances: 2]

Extrait n°36

- Élouane : Je pense que c'est... que les filles n'aiment pas les garçons.
- Lucie : Non le racisme c'est... on est « RACISTE » ! [insistant sur le mot, sur un ton agressif] par exemple j'sais pas... y'a des gens qui... que si par exemple t'es pas blanc, bah si t'es pas blanc ils te tuent !

[CM1, 02/2016, Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2^{ème} mère boulangère. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances 0]

Extrait n°37

- Kays : Le racisme c'est que... moi par exemple j'ai pas de lunettes, que quelqu'un d'autre a des lunettes et j'te dis « moi j't'aime pas parce que t'as des lunettes », par exemple moi j'suis pas gros et l'autre il est gros, j'lui dis « j'aime pas parce que t'es gros ».
- Amy : Ouais, « t'es gros, t'es obèse... »
- Kays : Ou par exemple toi t'es noir, « j't'aime pas parce que t'es noir »
- Amy : Bah ouais « toi t'es blanc ou moi j'suis noire, et euh... comme toi t'es noir tu fais pas partie du monde », ou voilà quoi.

[CE2, 03/2016, Associative. **Kays** : père animateur périscolaire et barman. Mère dans le milieu du handicap. Bon élève. Connaissances: 7. **Amy** : mère animatrice-coordinatrice, père militaire. Bonne élève. Connaissances 7].

Cette confusion entre les différentes formes de discrimination est symptomatique des messages relayés par la lutte scolaire contre les discriminations, qui tend à minimiser les discriminations à caractère racial en les mettant sur le même plan que toutes les autres, ce qui revient à nier leur caractère structurel pour les assimiler à un refus des différences physiques (Matefia 2017). On notera également que les enfants font régulièrement référence à leur propre expérience, parfois douloureuse, comme par exemple celle d'être petit pour un garçon. Ces exemples contrastent avec l'absence de récits d'expérience du racisme au sens strict : lorsque les enfants donnent des exemples d'actes ou propos racistes, ceux-ci sont presque toujours des exemples soit théoriques soit historiques. Plusieurs enfants évoquent ainsi Hitler, et la moitié des élèves d'une classe de l'école Périph-Défav1 parlent de la ségrégation en pointant majoritairement l'Afrique du Sud mais en narrant l'histoire de Rosa Parks¹¹¹, qui les a visiblement marqués. Quelques enfants, par ailleurs, évoquent directement l'univers politique – en citant quasi systématiquement Marine le Pen.

Extrait n°38

- Audrey : [prend une carte] « Le racisme ». Alors le racisme, c'est des gens qui... par exemple...
- Annabelle : Comme le... Marine le Pen !
- Audrey : Oui par exemple Marine le Pen elle est raciste, mais si... par exemple des blancs qui peuvent rejeter des Noirs juste par leur couleur alors qu'on est pareils, et... ça... par exemple Marine le Pen... est très raciste...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

¹¹¹ Femme afro-américaine, figure emblématique de la lutte contre la ségrégation pour avoir refusé de céder sa place à un Blanc dans un bus aux États-Unis en 1955.

Extrait n°39

- Adil : Alors moi le racisme, c'est pas bien, j'aime pas.
- *Alors c'est quoi déjà ?*
- C'est comme si j'étais... blanc, et j'aimais pas les Noirs et j'dis « les Noirs il faut qu'ils partent de ce pays, on les aime pas, parce qu'ils sont pas pareils que nous, nous on est blancs... ». Moi j'aime pas, j'aime pas ça, le racisme. Comme Marine le Pen qu'est-ce qu'elle dit aux Musulmans [rectifie] ou aux Arabes, ou j'sais pas moi... elle dit que... « si je serais présidente je les... sorterais de là, de la France »
- Bilel : C'est une raciste ! moi j'aime pas le racisme !

[*Périph-Défav1, 03/2015. Bilel : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances : 6. Adil : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8*]

Nous verrons dans le chapitre suivant que nombre d'enfants lisent le politique sous le prisme de l'opposition raciste/pas raciste. On aurait donc pu s'attendre à ce qu'inversement, le terme « racisme » renvoie les enfants à l'univers politique – c'est finalement rarement le cas. Le racisme fait donc partie des concepts qui sont traduits *a priori* par les adultes et dont les enfants retiennent les dimensions les plus quotidiennes, souvent peu politisées et peu conflictualisées. Pour revenir à ce qui nous intéresse ici, notons que tous les enfants précisent systématiquement, et souvent spontanément, que le racisme « c'est mal », « c'est méchant », « ça sert à rien », etc.

Extrait n°40

- *Alors qu'est-ce que c'est ?*
- Les gens qui sont méchants...
- *Qui sont méchants pourquoi ?*
- Ils se moquent des autres...
- *Et pourquoi ils se moquent des autres ?*
- Thelma : Parce que y'a des différences entre eux.
- *Des différences comment ?*
- Y'a... genre quelqu'un qui est blanc de peau ou... quelqu'un qui est noir et ça c'est... si quelqu'un qui est blanc se moque de l'autre personne bah c'est du racisme. Alors qu'on est tous pareil, y'a aucune différence.
- Siham : Ça sert à rien...

[*CM2, 06/2014, Périph-Défav1. Siham : père maçon, mère au foyer. Élève moyenne. Connaissances : 1. Thelma : père entrepreneur en maçonnerie, mère au foyer. Bonne élève. Connaissances : 6*]

Extrait n°41

- Alban : Ça c'est très vilain, c'est un truc que j'aime pas, c'est quand on se... quand... quand on se moque, quand... en fait, quand on se moque des religions, des couleurs de peaux, et euh... moi au début en fait quand j'étais tout petit, j'croisais que c'était une religion le racisme donc ... j'sais pas trop comment expliquer, ça peut faire mal au cœur à quelqu'un...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. Père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances : 9]

On voit donc ici que le jugement moral fait partie intégrante de la définition du racisme. D'ailleurs certains enfants apprennent à déprécier le racisme avant de comprendre de quoi il s'agit précisément :

Extrait n°42

- Chaïma : Raciste ça veut dire t'es raciste, par exemple, c'est comme t'es jaloux.
- Maïssa : Ouais voilà, voilà, voilà. [...]
- *Seulement jaloux ?*
- Non et quand... quand... quand par exemple y'a quelqu'un qui a du goûter, tu lui demandes et après il te dit « non, non », après tu lui dis « s'il te plaît, s'il te plaît » après il te donne tout son goûter, ça veut dire tu le manges tout et lui il a rien mangé, ça s'appelle le racisme.

[CE2, 03/2015, Périph-Défav1. **Maïssa** : père distributeur de prospectus, mère au foyer. **Chaïma** : père maçon, mère au foyer]

Comprendre ce qu'est le racisme suppose ainsi, en premier lieu, de savoir qu'il est moralement condamnable, qu'il s'agit d'une attitude illégitime envers autrui. Les savoirs sur le racisme ne peuvent être détachés de cette dimension normative – que les enfants justifient par la suite de façon plus ou moins construite en mobilisant des exemples issus de leur quotidien ou de leurs cours d'histoire.

La carte-question « les impôts » fournit un autre exemple de savoirs normatifs : les conceptions enfantines de l'imposition sont souvent porteuses de visions morales sur le monde social. On peut ainsi distinguer deux types de savoirs normatifs sur les impôts : en premier lieu, certains enfants mettent en avant le caractère utile et dégressif des impôts, en pointant les mécanismes de redistribution, à l'instar de Raphaël et de Mathilde.

Extrait n°43

- Raphaël : Chaque personne en France, je pense, paye des impôts, par rapport aux sous qu'ils ont, par exemple une famille très riche va payer un peu plus d'impôts que une famille très pauvre, et en fait ça sert à par exemple... des fois quand tu fais des travaux ou des choses comme ça, la France elle va payer aussi par exemple pour ... ou la ville ou la région pour des choses très importantes, par exemple pour construire une maison de retraite, ou des écoles, des crèches et tout...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. Père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissances : 12]

Extrait n°44

- Mathilde : Bah les impôts c'est... euh beh c'est de l'argent qu'on doit au président, 'fin au... à celui qui gouverne... faut lui donner un peu d'argent et après il fait des choses pour la ville... eh beh les impôts j'trouve que... enfin ça va mais j'trouve que ils font... ceux qui sont les plus pauvres ils payent le moins et ceux qui gagnent plus d'argent ils gagnent plus d'impôts. Et ça va parce que il garde pas tout pour lui le président, il faut un peu des trucs pour la ville avec les impôts et tout, donc ça va...

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. Père technicien, mère traductrice. Bonne élève. Connaissances7]

J'ai montré dans la section précédente que seuls certains enfants de milieux favorisés se représentaient la dimension redistributive des impôts. J'ajoute ici que cette compréhension du système fiscal va systématiquement de pair avec une valorisation du principe de la redistribution. Un deuxième type de savoirs normatifs, que l'on retrouve en revanche aux deux opposés de l'échelle sociale, concerne la mauvaise utilisation qui est faite des impôts. Les enfants rejoignent alors des discours plus généraux sur la mauvaise gestion des finances publiques :

Extrait n°45

- Eliot : Ben en fait c'est... [hésite, marmonne] fin régulièrement, y'a les gens, les habitants ils doivent payer une somme à l'Etat, pour que l'Etat finance des travaux, pour remplir les caisses de l'Etat, et c'est ça qui est pas très bien, c'est que y'a beaucoup de... on paye un peu trop d'impôts, du coup y'a de l'argent qui paye... qui va pas dans les travaux, l'amélioration de la ville, qui va dans les caisses de l'Etat faire autre chose mais pas particulièrement ce que les gens ont envie, et ça va... ça va créer aussi des soucis, mais y'a... y'a aussi un côté bien c'est que ça nous aide, on vit mieux grâce à ça...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances 12]

Extrait n°46

- Karim : C'est quand à la fin du mois tu payes la maison ! Ou sinon ils te disent « barrha » [mot arabe familier signifiant « ouste » ou « dehors »], il te fait sortir !

- Yacine : Et après les impôts ça part chez le président

- Karim : Ça part chez le président et il prend tout ! [rires]

- *Et il fait quoi avec ?*

- Bah il mange...

- Karim : Il mange... et le plus souvent... il garde une petite récolte mais de rien juste pour la France !

- *Par exemple ?*

- Les poubelles ! Il les a mieux fait. Il faut... voilà quoi, c'est un genre de grand... il les a amélioré. Il en met un petit peu partout dans... le monde maintenant.

- *Quoi d'autre ?*

- Mais je... j'aime pas trop les impôts... parce que des fois aussi c'est trop cher ! Par exemple la maison elle est pas assez grande et c'est trop cher des fois.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances 9]

Ainsi dans la compréhension même du concept d'imposition sont inclus des éléments normatifs, que l'on peut considérer d'un point de vue extérieur comme relevant du jugement mais qui ne sont pas nécessairement perçus comme tel par les enfants, qui les expriment plutôt comme des informations factuelles sur le monde social.

Les normes peuvent ainsi faire partie intégrante de la compréhension des concepts. Nous avons évoqué ici des thématiques qui sortent le plus souvent du cadre de ce que les enfants considèrent comme « politique ». Nous allons voir à présent que les connaissances sur l'univers politique spécialisé peuvent également prendre la forme de savoirs normatifs. Ainsi, les informations politiques sont rarement acquises seules : elles sont au contraire porteuses de jugements normatifs qui leur donnent du sens et qui sont donc retenus et exprimés par les enfants.

III.2. Se positionner sur le clivage gauche-droite pour le comprendre

Le clivage gauche-droite est une thématique qui illustre bien la notion de savoir normatif. Les explications concernant la gauche et la droite sont en effet très rarement dénuées de jugements de valeurs, lesquels font en réalité partie intégrante de la compréhension de ces concepts. En premier lieu, précisons que les enfants ne connaissent pas tous ce clivage et que rares sont ceux qui peuvent en donner une description élaborée. Nous pouvons distinguer schématiquement plusieurs degrés de maîtrise du clivage gauche-droite. Le « degré zéro » consiste en la non-connaissance non seulement de la signification du clivage mais également de son existence : certains enfants expliquent les termes « gauche » et « droite » en désignant des directions et n'envisagent pas la dimension politique de ces termes.

Extrait n°47

- Damien : La gauche c'est ça [montrant sa gauche], la droite c'est ça [montrant sa droite].

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère assistante maternelle, père prof de français. Bon élève. Connaissances: 3]

Extrait n°48

- Farah : La gauche... c'est difficile à expliquer qu'est-ce que c'est la gauche et la droite ! tu peux pas détailler ! la gauche c'est... la gauche c'est à côté de toi, quand ça va vers là [désignant sa gauche], et la droite... la gauche si on veut c'est... le... l'est ou l'ouest, je sais pas...

- *Et en politique, vous savez ce que ça veut dire, la gauche et la droite ?*

- Ensemble : non, pas du tout !

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances: 2]

W. Lignier et J. Pagis (2017b, pp.252-257), qui ont également interrogé les enfants sur la gauche et la droite, font un constat similaire : beaucoup d'enfants évoquent les mains avec lesquels ils écrivent. Selon les auteurs, « que la latéralité soit ce qui vient spontanément à l'esprit des enfants les plus jeunes lorsqu'on leur parle de « gauche » et de « droite » [...] témoigne de la prégnance, pour ces enfants, d'injonctions éducatives plus basiques » (p.257). On peut donc considérer que les enfants qui, bien que ne connaissant pas le sens de ces termes, sont conscients de leur ignorance, ont atteint un premier degré de maîtrise de la notion : leur incapacité à répondre signifie qu'ils savent *a minima* que les termes gauche et droite possèdent un sens figuré et qu'ils devinent que c'est ce dernier qui est évoqué dans le cadre de l'entretien.

Extrait n°49

- Adil : [carte-question] « La gauche la droite, qu'est-ce que c'est ? » ah ça je sais pas, tous les jours ils parlent à la télé moi je sais rien de ça, la gauche et la droite.

- *Toi tu sais ?*

- Bilel : Ouais, dans ma religion la droite faut que tu manges avec [Adil éclate de rire, suivi par Bilel]

- Adil : Et la gauche c'est pour se laver.

- Bilel : Et la gauche tu peux pas si tu manges y'a le diable il mange avec toi.

- *Ok et sinon dans la politique la gauche et la droite c'est quoi ?*

- J'sais pas !

[Périph-Défav1, 03/2015. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8]

Ainsi Adil sait que la gauche et la droite sont des termes qui désignent l'univers politique, dont il entend parler « à la télé », sans pouvoir expliquer pour autant leur signification. L'évocation des « mains » dans le contexte religieux, bien qu'étant plutôt énoncée sur le mode de la plaisanterie, est significative du poids des sentiments d'appartenance ethno-religieuse (voir chapitre suivant). Un degré de maîtrise supérieur du clivage gauche-droite

consiste en la possibilité s'expliquer qu'il s'agit de « camps » qui s'opposent par leurs idées. Il s'agit alors d'une forme de connaissance factuelle sur le caractère clivant de la politique, sans qu'il y ait pour autant appréhension des fondements politiques du clivage :

Extrait n°50

- Lucie : J'ai pas compris !

- Élouane : Bah la gauche la droite, y'a des gens qui votent pour ceux-ci et des gens qui votent pour ceux-là mais je connais pas la politique donc je sais pas... pfff...

- *Bah tu sais un peu déjà ! tu viens d'expliquer ce que c'est. La gauche et la droite, tu peux réexpliquer à Lucie ?*

- Y'a des gens qui votent... 'fin y'a des gens qui sont pour la droite, le président il a sa gauche... ou y'a des personnes par exemple le ministre de la droite et le ministre de la gauche, et euh... et qui l'aident un peu à faire tourner la vie et tout... fin en France... j'sais pas moi !

[CM1, 02/2016, Associative. **Élouane** : mère expert comptable, 2^{ème} mère boulangère. **Lucie** : père « ramène des fauteuils roulants », mère auxiliaire de vie. Élève moyenne. Connaissances 0]

Extrait n°51

- Abdelhamid : Beh c'est... deux partis... une partie président qui... par exemple... euh... je sais pas comment dire, mais par exemple y'a une partie des présidents d'un côté, et une autre partie d'un autre côté. Qui sont contre quoi !

- *Ouais, et est-ce que tu sais la différence ? Pourquoi est-ce qu'ils sont contre ? [fait signe que non] t'as une idée ? [à Éliot]*

- Éliot : Parce que... le gouvernement y'a deux... dans l'hémicycle y'a deux parties, y'a ... enfin on va dire y'en a plusieurs, mais les plus grandes c'est la droite, l'UMP, voilà, et la gauche. Et en fait... c'est deux groupes différents, l'un il veut... il se dit juste, il veut être le meilleur, enfin pas vraiment ça, mais y'a... en fait ils sont pas copains, ils... y'en a qui essaient de mieux faire marcher la France, l'autre aussi, donc c'est deux partis qui... donc qui veulent être un peu les meilleurs...

- *D'accord, mais est-ce que par exemple tu sais ... quelles sont les idées de gauche par exemple par rapport aux idées de droite ?*

- Euh... pas du tout !

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Abdelhamid** : mère agent de ménage, père ambulancier. Bon élève. Connaissances: 3. **Éliot** : mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances 12]

Il s'agit donc d'une explication factuelle, globalement neutre, de ce qu'est le clivage. Notons que plusieurs enfants comme Éliot relayent des informations qui semblent directement issues d'un apprentissage de type scolaire. Ainsi les entretiens font régulièrement mention d'informations acquises dans un cours d'histoire ou d'explications sur le fonctionnement des institutions, et sont donc l'occasion pour les enfants de mobiliser les connaissances qu'ils ont acquises à ce sujet. Ce rapport scolaire à la

politique se retrouve principalement chez les enfants issus de milieux intellectuels. Il se couple parfois à un rapport plus affectif à la politique : nous pouvons prendre une fois encore l'exemple de Raphaël, dont le degré de maîtrise du clivage gauche-droite est plus important puisqu'il peut non seulement expliquer qu'il s'agit de « camps » mais également donner des indications sur ce qui les différencie :

Extrait n°52

- Alban : C'est un, bah c'est un... c'est des...
- Raphaël : [soufflant] Des partis politiques !
- Alban : Oui voilà c'est des partis politiques, y'en a qui votent pour la droite, pour la gauche, y'a l'extrême droite, l'extrême gauche...
- Raphaël : Moi je sais d'où ça vient.
- Alban : Je sais pas ça.
- Raphaël : Parce que avant, y'avait dans les euh... j' pense ça s'appelle, le Sénat ? [s'adressant à moi]
- *Hum, Sénat ou Assemblée.*
- Oui voilà, Assemblée Générale, euh 'fin j'sais pas si ça s'appelait comme ça...
- *Nationale ?*
- Oui nationale voilà, eh bah y'a un espèce de demi cercle comme ça, où c'est... où ils font des débats, avec les députés et tout, et en fait les députés de droite au début ils étaient plutôt de ce côté-là [montrant sa droite], là c'est l'extrême droite, la c'est la droite, là c'est le centre, la c'est la gauche, l'extrême gauche et ainsi de suite, et c'est un peu comme ça... c'était un peu comme ça au départ, maintenant on dit la droite, la gauche...
- *Et vous savez qu'est-ce qui fait la différence entre la droite et la gauche aujourd'hui ?*
- Alban : Bah c'est d'autres partis qui ont d'autres idées, c'est...
- Raphaël : moi je sais
- [à Alban] *Tu sais qui est de droite et qui est de gauche ?*
- Alban : J'crois que François Hollande il est de gauche... Nicolas Sarkozy j'sais plus trop, j'ai oublié...
- Raphaël : Il est de droite j'crois.
- Alban : J'crois qu'il était un peu droite... et... j'crois que mes parents ils sont un peu pour la gauche. [...]
- Raphaël : La gauche, ils veulent que... les gens... ça revient un peu sur les impôts, mais... que les gens qu'ont moins de sous ils payent moins...
- Alban : Donc ça veut dire que Mélenchon il est à la gauche ?
- Raphaël : Oui Mélenchon c'est l'extrême-gauche, j'crois. Et en fait la droite ben ils veulent que... euh si... si les gens riches ils gagnent beaucoup de sous, les gens pauvres moins, parce que même si ils travaillent dur les gens pauvres, j'pense que... ben c'est leur idées, mais c'est pas super que y'ait des partis avec des idées comme ça. Faudrait que y'ait... enfin c'est bien qu'y'ait plusieurs sortes d'idées mais y'a des idées qui sont pas très très biens.

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. **Connaissances** : 9. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. **Connaissances** : 12]

Cet échange fait partie des plus complets : les enfants énoncent tout d'abord l'idée de « partis », précisent que ceux-ci se séparent par les « idées » et ancrent le clivage dans une perspective historique. Alban situe les personnalités politiques ainsi que ses parents sur le clivage et Raphaël donne des éléments qui expliquent les fondements politiques du clivage, à travers une référence à la politique fiscale. Il porte alors un jugement normatif, personnel sur le clivage. De la même manière, tous les enfants qui sont en capacité de décrire au moins un élément différenciant la droite et la gauche, portent des jugements de valeur à leur sujet. Bien que souvent rudimentaires, les éléments de différenciation entre la gauche et la droite sont systématiquement porteurs d'une forte charge normative : lorsque les enfants apprennent ce qu'est la gauche et la droite, ils apprennent par la même occasion et dans le même temps à se situer vis-à-vis de ce clivage. Ainsi le clivage gauche-droite est souvent *traduit* en clivage raciste - pas raciste :

Extrait n°53

- Mehdi : J'ai déjà entendu ce mot ! c'est raciste et pas raciste ! raciste et pas raciste !
- Youssef : C'est vrai qu'en ce moment en gauche, bah y'a beaucoup de racisme hein !
- *C'est quoi la gauche et la droite ?*
- Youssef : J'sais pas.
- Mehdi : La gauche c'est raciste, et la droite c'est pas raciste !

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. **Youssef** : père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11. **Mehdi** : père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

Extrait n°54

- Audrey : [carte-question] « La gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? » Alors, la gauche c'est... la droite c'est le parti raciste, et la gauche c'est... la ... démocratie un petit peu ?
- Annabelle : Bah non j'crois que les deux c'est de la démocratie...
- *Qu'est-ce que tu voudrais rajouter ?*
- Bah moi je pense plus que la droite c'est plus centri... euh non, c'est plus... on garde les mêmes idées, on...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

L'association de la droite au racisme implique ainsi une discréditation univoque de la droite : nous verrons dans le chapitre suivant que le racisme est un des principaux critères à la portée des enfants pour juger le monde politique. Les enfants évoquent parfois d'autres éléments, comme dans le dernier extrait les valeurs démocratiques pour Audrey ou encore le conservatisme pour Annabelle. Ces critères explicatifs sont

systématiquement assortis d'un jugement de valeur, parfois exprimé de façon plus explicite comme dans les extraits suivants :

Extrait n°55

- Kays : Bah la droite sont racistes, ils ... la droite veulent faire une bombe nucléaire, et aussi ils veulent que Marine le Pen soit la présidente, de la république.
- Amy : Ouais.
- Kays : Et la gauche ils veulent pas.
- Amy : [en même temps] La gauche ils sont très gentils.

[CE2, 03/2016, Associative. **Kays** : père animateur périscolaire et barman. Mère dans le milieu du handicap. Bon élève. Connaissances: 7. **Amy** : mère animatrice-coordinatrice, père militaire. Bonne élève. Connaissances 7].

Extrait n°56

- Nathanaël : La gauche déjà, c'est... [soupire] c'est ceux qui sont moins... pas politiques mais moins... moins...
[...]
- Ça veut dire quoi qui sont moins politiques ?
- Ils font pas... ils font moins de pouvoir, j'veux dire ils essayent pas de faire [prenant une grosse voix théâtralisée] « c'est MOI qui a le pouvoir !! » [Leïla rit] et la droite c'est ceux qui sont par exemple, comme Marine le Pen...
- Leïla : Raciste !
- Nathanaël : [rises] On peut dire ça comme ça, moi je connais pas trop, bah c'est ceux qui sont le contraire de la gauche.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Leïla** : père maçon, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances: 7. **Nathanaël** : père travaille avec des handicapés, mère AVS. Très bon élève. Connaissances : 5]

Extrait n°57

- Thelma : Beh c'est... deux sortes de personnes, comme François Hollande j'pense qu'il est avec la gauche [hésitante], Marine le Pen elle est avec la droite... la gauche c'est pour ceux qui vont aider les personnes... j'dis pas que la droite ça va pas aider les personnes mais... la gauche c'est un peu plus gentil j'pense. J'trouve.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. Père entrepreneur en maçonnerie, mère au foyer. Bonne élève. Connaissances : 6]

Les critères à partir desquels les enfants appréhendent la droite et la gauche sont donc assez variés, et tous porteurs d'un jugement de valeur. Dans ce dernier extrait, on peut supposer que Thelma fait référence aux valeurs de solidarité sociale défendues par la gauche. On retrouve des éléments faisant plus explicitement référence à la politique sociale de la gauche dans quelques entretiens, comme celui avec Maël et Chloé :

Extrait n°58

- *Et... est-ce que t'as des exemples qui peuvent faire la différence entre un homme politique de gauche et un homme politique de droite par exemple ?*

- Beh de gauche les idées sont plutôt que le... que le monde beh...

- Chloé : Communiste, parfois... 'fin moi aussi je préfère... je préfère les idées de gauche, parce que y'a des idées franchement que je trouve bien mais voilà, je me suis pas...

- *Qu'est-ce que t'allais dire ? [à Maël]*

- Beh de gauche c'est plutôt... ils veulent plutôt un monde plus... 'fin peut-être que je me trompe hein, mais plus... équilibré, 'fin qu'y'ait pas trop de pauvres, qu'ils soient tous équilibrés...

- Chloé : Bah la droite aussi ! la droite aussi mais c'est avec des idées différentes

- Maël : Oui, avec des idées différentes

- Chloé : Moi ce que j'aime bien c'est leur idée... l'écologie, le partage, tout ça... mais après y'en a aussi dans la droite, je sais pas, je me suis pas vraiment fait mon opinion.

[CM2, 03/2016, Associative. **Maël** : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances: 10. **Chloé** : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.]

On voit donc que pour donner du sens à ce clivage, les enfants le traduisent avec des termes et des concepts qui sont à leur portée, comme le « racisme », le « partage », etc. On voit également que les informations sur le clivage gauche-droite ne sont jamais acquises seules : elles s'accompagnent de jugements de valeurs, qui font partie intégrante de la prise en charge cognitive de ces concepts. On notera une surreprésentation des enfants de milieux favorisés dans les citations ci-dessus : il semble en effet que la tendance à lire la politique sous l'angle du clivage gauche-droite soit plus fréquente dans les milieux favorisés (voir chapitre suivant, I.2.a.). Par ailleurs, on peut s'étonner à la lecture de ces extraits de ne trouver que des enfants valorisant la gauche. Cela peut s'expliquer en partie par l'orientation générale des électeurs de la ville, à laquelle s'ajoute une sélection probablement biaisée des écoles participant à l'enquête (voir chapitre préliminaire : l'école Associative, notamment, attire probablement une majorité de familles de gauche). Cependant, lors des entretiens, seule une enfant ayant une relative maîtrise du clivage gauche-droite valorise la droite (alors que 14 enfants valorisent clairement la gauche). Cette différence très forte s'explique par des éléments indiqués dans le chapitre précédent (section II.3) : la connaissance du clivage gauche-droite est largement prédite par l'orientation politique des parents. Rares sont les enfants dont les parents sont de droite qui connaissent la signification de ce clivage.

Ces catégorisations de la gauche et de la droite montrent donc à quel point compréhension et jugement ne peuvent bien souvent être séparés. Les connaissances sur

la droite et la gauche peuvent ainsi être caractérisées de savoirs normatifs dans le sens où les éléments qui permettent aux enfants de comprendre le clivage gauche-droite sont, dans le même temps, des outils de jugements.

Conclusion du chapitre 4

Comprendre le monde politique ne suppose pas uniquement d'accumuler des connaissances à son sujet : il s'agit également d'intérioriser et de hiérarchiser des normes, de traduire (et donc de trahir) des concepts abstraits. Les outils à travers lesquels les enfants parviennent à donner du sens à la politique impliquent des simplifications et des distorsions qui permettent de rendre intelligible un univers complexe, malgré des connaissances souvent limitées. Les enfants disposent pour cela d'instruments divers, qui leur confèrent une capacité inégale à se représenter l'univers politique. Ainsi, tout le monde ne comprend pas la politique de façon identique, et la façon dont la politique est comprise détermine fortement la façon dont elle pourra être jugée. La compréhension est ainsi un processus à la fois cognitif et normatif, supposant l'intégration d'informations, l'intériorisation de normes et de valeurs, la sélection d'éléments explicatifs, l'ordonnement, le classement, la mise en cohérence d'informations parfois contradictoires. Comprendre n'est pas toujours un préalable au jugement : le jugement peut au contraire être une des dimensions de la compréhension. Les dimensions cognitives et normatives de la socialisation politique sont alors fortement entremêlées : s'il est utile de les distinguer sur le plan théorique, d'un point de vue empirique il est illusoire de chercher à différencier ce qui tient de la connaissance de ce qui tient du jugement, la plupart des savoirs comportant une dimension normative. L'opinion politique prend alors racine dans la compréhension du monde politique. Le chapitre suivant s'intéresse justement plus précisément aux jugements émis par les enfants, à travers une réflexion sur la construction de l'opinion personnelle : il montre, dans la continuité de ce chapitre, que les opinions peuvent être acquises avant la connaissance.

Chapitre 5 : La formation des opinions politiques

Nous avons vu que tous les enfants ne se sentaient pas également légitimes pour formuler des opinions (chapitre 2) et qu'ils disposaient de connaissances (chapitre 3) et d'outils (chapitre 4) inégaux pour le faire. Ce dernier chapitre de la thèse s'intéresse désormais aux opinions politiques que formulent les enfants, à travers la question suivante : comment parviennent-ils à défendre des opinions malgré leurs connaissances généralement limitées du monde politique ? Cette problématique inscrit le chapitre dans tout un pan de littérature sur l'opinion politique des adultes qui s'est intéressée aux outils à la disposition des citoyens – même les moins informés – pour former des opinions politiques (notamment Popkin 1991 ; Sniderman 1998 ; Gaxie, Hertaux & Taiclet 2016 ; Joignant 2004 ; etc.). Cette littérature déjà évoquée plus haut (introduction de la deuxième partie) a montré que les citoyens pouvaient formuler des jugements cohérents même en disposant d'informations très limitées. Pour autant, toutes les opinions ne se valent pas du point de vue de la capacité qu'elles confèrent aux acteurs à faire valoir leurs intérêts – il s'agit donc de repérer les outils dont disposent les citoyens pour former des opinions tout en étant attentifs à ce qui les différencie (Blondiaux 2007 ; Gaxie 2007). P. Bourdieu (1979) distingue ainsi trois modes de production de l'opinion, inégalement accessibles aux citoyens selon leur compétence politique : le mode de production « par ethos de classe », c'est-à-dire selon une « retraduction dans un autre langage » (p.502) des informations politiques, à l'instar des jugements éthiques et esthétiques ; le mode de production par « 'parti' politique systématique », c'est-à-dire à travers un « système de principes explicites et spécifiquement politiques » (pp. 490-491) qui n'est accessible qu'aux plus politisés, et enfin le « choix à deux degrés », c'est-à-dire la reproduction des opinions d'une organisation, d'une personne ou d'un groupe. D. Gaxie (2013) propose d'ajouter les « modes de production a-structuré / par conformité », lorsque les individus « improvisent une réponse hasardeuse » plutôt que d'avouer ne pas savoir, ainsi que les « modes de production par référence aux conditions matérielles d'existence / par évaluation circonscrite et informée des effets sur soi » lorsque les individus se servent de leurs connaissances pratiques pour produire une opinion. Je discute ici ces catégories en

interrogeant la distinction que l'on peut faire entre la *production* et la *justification* de l'opinion.

Il convient avant toute chose de définir ce qui est entendu par le mot « opinion », ce qui est assez rarement entrepris dans la littérature, laissant subsister un certain flou quant à ses utilisations. L'opinion politique sera ici comprise comme *une prise de position sur un sujet que l'individu définit lui-même comme politique et qui repose sur une disposition préalable (qui peut relever du goût, de la croyance et/ou du jugement rationnel)*. Cette définition choisit de considérer l'opinion non pas comme un attribut « interne » mais comme un *output*, fondé sur l'extériorisation d'une disposition. Il semble ici pertinent d'étudier l'opinion selon un raisonnement de nature idéal-typique, c'est-à-dire en considérant que les prises de position individuelles sur la politique se rapprochent plus ou moins d'une forme idéal-typique d'opinion solide. Nous retiendrons trois principaux critères pour juger de la solidité d'une opinion :

- 1) Critère d'explicitation : l'opinion est clairement constituée comme politique, peut être située par rapport à un clivage et justifiée par des arguments politiques.
- 2) Critère de fermeté (Gaxie 2002) : l'opinion est stable dans le temps, ne peut que difficilement être ébranlée par l'apport de nouvelles informations ou de nouvelles expériences. D'autre part, l'opinion n'est que peu susceptible de varier selon le contexte d'interaction et la formulation de la question (Zaller 1992 ; Mayer 2002).
- 3) Critère de cohérence : l'opinion s'articule de façon logique avec les autres opinions de l'individu et son « système de croyance » (Sniderman 1998).

La forme idéal-typique d'opinion solide, qui est donc à la fois explicitable, ferme et cohérente avec le système de valeurs de l'individu, correspond au modèle socialement légitime de l'opinion politique – et nous allons voir que si les enfants peuvent y aspirer, ils en sont de fait souvent assez éloignés.

Ce chapitre défend l'idée que l'opinion découle de la réappropriation d'informations qui proviennent de l'entourage de l'enfant – le mécanisme de réappropriation impliquant des torsions, simplifications, transformations de l'information qui permettent son intériorisation. Une première section étudie la façon dont les enfants justifient – ou non – leurs opinions : elle montre que les enfants bricolent avec les informations à leur disposition pour justifier des opinions qui sont au fondement de leur identité sociale. La seconde section s'intéresse à la relation entre les opinions défendues par les enfants et leur environnement social – étudiant notamment ce qu'il se passe lorsque celui-ci fournit des informations contradictoires.

I. Les racines du jugement

Les opinions des enfants sur le monde politique ne sont pas toujours accompagnées de discours construits qui permettent de les justifier. Elles peuvent cependant être fermes, justement car elles sont considérées comme des certitudes sur le monde social, qui s'accompagnent de justifications de natures diverses qu'il s'agit de détailler ici. Cette section analyse principalement les questions d'opinion sur les personnalités politiques, posées aux enfants lors des entretiens mais aussi dans le questionnaire, où elles prenaient la forme de trois questions fermées suivies de la question ouverte « pourquoi » (voir ci-dessous).

Extrait du questionnaire : questions d'opinion sur les personnalités politiques

<p>Que penses-tu de François Hollande ? <input type="checkbox"/>je l'adore <input type="checkbox"/>je l'aime bien <input type="checkbox"/>je ne l'aime pas <input type="checkbox"/>je le déteste <input type="checkbox"/>je ne sais pas <input type="checkbox"/>je ne le connais pas Pourquoi ?</p> <p>Que penses-tu de Marine Le Pen ? <input type="checkbox"/>je l'adore <input type="checkbox"/>je l'aime bien <input type="checkbox"/>je ne l'aime pas <input type="checkbox"/>je la déteste <input type="checkbox"/>je ne sais pas <input type="checkbox"/>je ne le connais pas Pourquoi ?</p> <p>Que penses-tu de Nicolas Sarkozy ? <input type="checkbox"/>je l'adore <input type="checkbox"/>je l'aime bien <input type="checkbox"/>je ne l'aime pas <input type="checkbox"/>je le déteste <input type="checkbox"/>je ne sais pas <input type="checkbox"/>je ne le connais pas Pourquoi ?</p>
--

Voici, à titre indicatif, la distribution des réponses aux questions fermées :

Tableau 59 : Réponses aux questions fermées d'opinion sur les personnalités politiques (N=514¹¹²)

	François Hollande	Marine Le Pen	Nicolas Sarkozy
Je l'adore	5%	1%	8%
Je l'aime bien	31%	9%	18%
Je ne l'aime pas	16%	9%	16%
Je le/la déteste	11%	43%	17%
Je ne sais pas	28%	20%	30%
Je ne le/la connais pas	6%	13%	7%
Non-réponse / non valide	3%	5%	4%

Conformément à ce qu'indiquent les résultats du test de connaissance, les enfants sont plus nombreux à déclarer ne pas connaître Marine Le Pen (13%) que François Hollande (6%) et Nicolas Sarkozy (7%). En revanche, ils sont moins nombreux à cocher la case « je ne sais pas » au sujet de Marine Le Pen (20%, contre respectivement 28% et 30% pour François Hollande et Nicolas Sarkozy). À condition de la connaître, ils se prononcent donc plus facilement à son sujet, le plus souvent en déclarant qu'ils la détestent (45%), résultat sur lequel nous aurons l'occasion de revenir. Nous nous intéresserons dans cette section aux réponses ouvertes des enfants ayant donné une opinion, positive ou négative, en réponse fermée : nous excluons donc ceux qui n'ont pas répondu à la question fermée et ceux qui ont coché « je ne sais pas » ou « je ne le connais pas ». Ainsi 312 enfants se sont prononcés de façon positive ou négative au sujet de François Hollande (c'est-à-dire 61% des 514 répondants), 318 au sujet de Marine le Pen (62% des répondants) et 298 au sujet Nicolas Sarkozy (58% des répondants). Comme nous l'avons vu (chapitre 2), la tendance à livrer une opinion au sujet des personnalités politiques est corrélée au genre, au milieu social des parents et à leur indice de politisation ainsi qu'au niveau de connaissance des enfants. Il s'agit cependant d'une tendance, à prendre en compte dans l'analyse des résultats, mais qui n'empêche pas une grande diversité dans les caractéristiques sociales des enfants dont les réponses sont ici analysées.

Les réponses à la question « pourquoi » peuvent être classées de la façon suivante :

¹¹² Une des classes n'a pas répondu à cette partie du questionnaire en raison des craintes de l'enseignante quant à la réaction des parents (voir chapitre préliminaire).

Tableau 60 : Typologie des réponses à la question « pourquoi » [tu adores / tu aimes bien / tu n'aimes pas / tu détestes François Hollande / Marine le Pen / Nicolas Sarkozy]

Typologie des réponses	François Hollande (N=312)	Marine le Pen (N=318)	Nicolas Sarkozy (N=298)
Non-réponse	31%	36%	37%
Ne sait pas	11%	6%	12%
Référence aux parents	2%	2%	2%
Bien / mal	18%	8%	17%
Qualités de la personnalité	10%	3%	8%
Fonction / actions	13%	3%	10%
Argument politique	15%	42%	14%

La répartition des réponses dans les différentes catégories est très proche concernant François Hollande et Nicolas Sarkozy. En revanche, les réponses au sujet de Marine Le Pen sont nettement plus souvent classées dans la case « argument politique » (42% des réponses, contre respectivement 15% et 14% pour François Hollande et Nicolas Sarkozy) : ce résultat s'explique par le choix de considérer l'argument du « racisme » comme politique, nous y reviendrons. Cette première section détaille ces différentes catégories de réponses, en s'appuyant également sur les échanges recueillis lors des entretiens. Elle montre dans un premier temps que l'opinion n'a pas nécessairement besoin de raisons, et encore moins de raisons politiques : les enfants affirment souvent avec force des opinions qui découlent davantage de l'identification que du raisonnement (sous-section I). Les enfants mobilisent cependant régulièrement des arguments politiques : la deuxième sous-section analyse les procédés à travers lesquels ils parviennent à leur donner suffisamment de sens pour se les réapproprier.

I.1. Des goûts et des couleurs, on ne discute pas

Les enfants livrent souvent des opinions, qu'ils peuvent présenter comme des convictions fortes, au sujet desquelles ils sont pourtant incapables de produire une justification qui soit convaincante – en tout cas du point de vue des catégories mobilisées dans le champ politique. Nous verrons en effet que les opinions n'ont pas nécessairement besoin de raisons (I.1.a) et que les justifications des enfants sont parfois des réponses de convenance plutôt que de réelles explications (I.1.b). De plus, lorsque les enfants donnent des raisons pour justifier leurs opinions, celles-ci peuvent ne pas être de nature politique :

les enfants mobilisent ainsi régulièrement des critères esthétiques ou éthiques (I.1.c) ou livrent des propos très généraux sur les qualités de gouvernant des personnalités (I.1.d).

1.1.a. Des opinions sans raisons

Un tiers environ des enfants qui se sont prononcés à propos des personnalités n'a pas répondu à la question « pourquoi », ce qui peut être interprété comme un effet du protocole d'enquête – les questions ouvertes sont moins incitatives que les réponses fermées, en particulier pour les enfants pour qui écrire peut constituer un effort important. Il est cependant intéressant de constater qu'une proportion conséquente d'enfants (11% pour François Hollande, 6% pour Marine le Pen ; 12% pour Nicolas Sarkozy) a pris la peine d'écrire « je ne sais pas », « je ne sais plus » ou encore « comme ça », « parce que ! », « je ne sais pas, je l'aime bien c'est tout ». Une partie des non-réponses doit ainsi probablement être attribuée non pas à la flemme de rédiger, mais plutôt à l'absence de raisons explicitables. Lorsqu'on interroge les enfants au sujet de la politique spécialisée, un des phénomènes les plus étonnants est en effet leur tendance à avoir des opinions sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pourtant que très peu. F. Greenstein explique par exemple que « les sentiments, les évaluations et les affections politiques se forment bien avant que les enfants apprennent les informations pertinentes pour les justifier* » (1965, p.72). Plus récemment, W. Lignier et J. Pagis constatent que « les enfants savent d'abord ce qu'il faut penser politiquement avant de savoir pourquoi » (p.274). J'étaye ici ce constat à partir des données de la thèse, et je propose d'en tirer des conclusions vis-à-vis de la construction de l'opinion personnelle. Nombre d'enquêtés livrent ainsi des opinions tranchées sur les personnalités politiques, sans pour autant être en mesure de les justifier, dans le questionnaire comme lors des entretiens :

Extrait n°1

- Aurore : [à propos de Nicolas Sarkozy] C'était notre ancien président.
- Ok, et qu'en penses-tu ?
- Moi j'l'aime pas DU TOUT ! [sur un ton catégorique]
- Pourquoi ?
- Parce que je l'aime pas trop ... j'sais pas pourquoi mais moi j'l'aime pas trop. Moi je préfère celui-là [désignant la carte-image de François Hollande].
- Tu sais pas pourquoi ? [elle hoche la tête] T'as pas une idée ? [elle hoche la tête à nouveau] Tu penses que c'était un mauvais Président ?
- oui !

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Parents travaillent « dans un bureau ». Bonne élève. Connaissances: 11]

On pourrait penser que cette absence de justification signifie que les enfants livrent des points de vue « au hasard » et que ceux-ci ne constituent pas de réelles opinions. L'objectif de cette section est au contraire de défendre l'idée que ces prises de position sont révélatrices de la façon dont se forme l'opinion personnelle : étudier les enfants montre que la formation de l'opinion relève d'un mécanisme d'intériorisation – d'un ordre moral, de valeurs, de savoirs normatifs – et non d'un raisonnement supposant des informations et des arguments. Ainsi, de la même manière que les savoirs sur la droite et la gauche sont souvent chargés de jugements de valeur (voir chapitre précédent), lorsque les enfants apprennent qui est par exemple Nicolas Sarkozy, ils apprennent par la même occasion si celui-ci est situé du côté de ceux qu'il faut aimer ou non, sans forcément obtenir – ou retenir – davantage d'informations à ce sujet. Les enfants mobilisent donc ce que la littérature anglo-saxonne appelle des heuristiques de jugement, opérations mentales qui permettent de produire des jugements même lorsque les informations sont limitées (Popkin 1991 ; Mondak 1993).

Extrait n°2

- Karim : [tire la carte-image de Nicolas Sarkozy] Ihhhhh ! [cri de dégoût] Je déteste ce gars !
- Yacine : Nicolas Sarkozy je l'aime bien ! Il me fait rigoler...
- Karim : J'l'aime pas !!!
- *Pourquoi ?*
- [silence] Parce que ... parce que... j'ai oublié ! C'est parce qu'en fait... j'sais pas... j'sais pas. J'ai oublié. J'ai oublié.
- [à Yacine] *Toi qu'est-ce que tu dis ?*
- Yacine : Bah moi je l'aime bien parce que j'aime bien son caractère.
- *Qu'est-ce qu'il a son caractère ?*
- J'sais pas, j'aime bien !

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances 9]

Bien que Karim ait « oublié » pourquoi il « déteste » Nicolas Sarkozy, cette déclaration n'en est pas moins de l'ordre de l'opinion politique, dans le sens où lui-même est convaincu de sa position, qui est par ailleurs accompagnée d'une charge émotionnelle, comme le montre sa réaction spontanée de dégoût à la découverte de la carte-image. Il s'agit donc d'une opinion solidement constituée, justement parce qu'elle ne s'appuie pas

sur un argumentaire, mais sur une certitude quant à l'ordre des choses. Comme Karim, Youssef déclare dans l'extrait ci-dessous avoir « oublié » les raisons de son opinion. Cette explication semble tout à fait probable : les enfants ont pu disposer de plusieurs informations sur les personnalités politiques, notamment des savoirs normatifs qui les ont conduits à interioriser une opinion positive ou négative à leur sujet. Bien qu'ayant oublié les informations sur lesquelles reposent leurs opinions, ils se rappellent de l'essentiel : si cette personnalité doit être « aimée » ou non.

Extrait n°3

- Youssef : 5. Hé !! [Expression de bonne surprise] bonjour mon pote François Hollande !
- *Alors, qu'est-ce que t'en penses ?*
- Youssef : Il est cool, il est super cool, je l'aime bien.
- *Pourquoi ?*
- Hum... parce qu'il dit des bonnes choses, sur la France. Il dit des bonnes choses, mais j'ai oublié sur quoi. Mon père aussi il l'aimait [son père est récemment décédé]. Ah... [ton nostalgique] il l'aimait beaucoup mon père aussi. Quand il était élu Président, il appelait tout le monde en disant... Non mais t'inquiète pas il fait toujours ça. Une fois quand on avait plus d'électricité il a même appelé le secrétaire de Fillon !
- *Ton père il a appelé le secrétaire de François Fillon ?*
- Ouais, quand on avait plus d'électricité un jour !
- *Et alors, ça a marché ?*
- Euh... il a dit ok ! juste ok... en tout cas François Hollande lui je l'aime bien, parce qu'il dit des bonnes choses...
- *Et toi ? [à Medhi]*
- Medhi : Bah moi aussi hein... pas pour des grandes choses hein, c'est bon, normal.
- Youssef [en même temps] : En tout cas j'étais content qu'il est devenu Président.
- *[à Medhi] Pas pour des grandes choses ?*
- Medhi : Normal ! Juste pour éviter Nicolas Sarkozy parce que j'aimais pas...
- *Pourquoi ?*
- J'aime pas Nicolas Sarkozy !
- Youssef : Ouais c'est vrai que dans les rues là ils disaient « nique Sarkozy ! » vers le B. [nom d'un quartier proche de l'école].

[...]

- Youssef [tire la carte-image de Nicolas Sarkozy, éclate de rire en voyant la photo] Il me fait délirer avec sa tête !
- Mehdi : Oh non !! pas lui !!
- Youssef : Il me fait délirer avec sa tête !
- Mehdi : Les oreilles... [rires]
- Youssef [continue à rire] Nicolas Sarkozy lui j'aime pas !
- *Pourquoi ?*
- Mehdi : Oh non, je l'aime pas, je l'aime pas ! Il fait des mauvais gestes et tout...
- Youssef : J'ai oublié pourquoi...
- Mehdi : J'sais plus ce qu'il fait comme gestes !

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. **Youssef** : père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11. **Mehdi** : père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

Il n'est donc pas nécessaire d'avoir des raisons pour avoir une opinion. « Aimer » ou « ne pas aimer » une personnalité politique ne dépend pas d'un raisonnement rationnel pesant le pour et le contre de ses positions programmatiques : il s'agit au contraire d'une évidence, intériorisée comme telle, qui peut se passer de justifications. L'opinion relève de ce point de vue d'une forme d'apprentissage, dans le sens où les enfants « apprennent » s'ils doivent ou non aimer une personne, en fonction de ce qu'ils entendent dans leur entourage. Ainsi, la construction des opinions politiques s'inscrit dans l'identification : en apprenant qui ils aiment et qui ils détestent, les enfants apprennent ce qu'ils sont. Les enfants citent ainsi fréquemment leurs parents pour justifier leurs opinions politiques, à l'instar de Youssef dans l'extrait ci-dessus qui évoque son père, ainsi que des propos entendus dans le quartier. Ce type de justifications se retrouve davantage dans les entretiens que dans le questionnaire, où elles ne représentent que 2% des réponses. Cependant, la subsistance de ce type de réponses malgré le format écrit (par exemple « mes parents ont voté pour lui », « mes parents ne l'aiment pas » « ma mère a dit qu'il est bien », etc.) montre que l'opinion des parents peut être mobilisée comme un argument légitime. L'opinion de l'enfant est ici présentée comme ayant été directement transmise. Doit-on considérer qu'il ne s'agit alors que de psittacisme, et qu'on n'est pas en présence d'une opinion « personnelle » ? Je voudrais suggérer ici qu'aucune opinion, y compris chez les adultes, n'apparaît de nulle part. Toute opinion profane se construit vis-à-vis du champ des opinions des autres, que celles-ci soient apprises par l'entourage ou par les médias. Je suis ici le raisonnement de D. Gaxie:

« On constate que les opinions émises par les membres des catégories les plus informées et mobilisées du public consistent le plus souvent en la reproduction d'arguments qui circulent dans les milieux politiques et journalistiques. Dans le même sens, Bourdieu note d'ailleurs que "tous les jugements politiques, y compris ceux qui se veulent les plus éclairés, comportent une part inévitable de *fides implicita*, qui tient à la logique même du choix politique comme choix de *porte-parole* et de *fondés de pouvoir*, comme choix d'idées, d'opinions, de projets, de programmes, de plans, *incarnés dans des 'personnalités'*" [Bourdieu 1979, p. 497]. Les "amateurs" les plus compétents disposent surtout d'*instruments de reproduction d'opinions*. Ils sont souvent davantage reproducteurs que producteurs d'opinion, mais c'est en première personne qu'ils sont plus ou moins en mesure de s'approprier, de mémoriser et de mobiliser les prises de position qui

circulent dans divers lieux de production et de diffusion idéologiques » (2013, *italique dans le texte*) .

Les opinions justifiées par la référence aux parents n'en sont pas moins des opinions personnelles. Elles sont simplement le signe que les enfants ne disposent pas des « instruments » nécessaires pour se les approprier et pour les défendre en leur propre nom. Ainsi l'identification à l'opinion des parents peut précéder la compréhension des concepts sur lesquels cette opinion repose :

Extrait n°4

- Alexine : [carte-question] « La gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? » Je sais pas ! je sais pas comment l'expliquer !

- Paul : Bah la gauche c'est notre main droite... non je sais pas. Bah la gauche c'est... y'en a qui sont pour d'autres, parce que... peut-être que c'est mieux que la droite ?

- Alexine : Moi j'suis droitière ! [rires]

- Paul : Moi j'suis droitier ! Et... moi non plus je sais pas comment expliquer !

- *Et la gauche et la droite en politique, vous avez déjà entendu ?*

- Ah !! euh... oui !

- Alexine : Non moi j'ai jamais entendu de la politique !

- *Quelqu'un de gauche, ou quelqu'un de droite... ?*

- Paul : **Moi je suis gauche, avec mes parents.**

- *Et tu sais ce que ça veut dire ? [Alexine rit] Pourquoi on dit que les gens sont à gauche ou à droite ?*

- Paul : Ah je sais ! [en plaisantant] Ceux qui sont de droite ils ont pas de main gauche et ceux qui sont... ah non j'en ai une, mince. Ah non, j'ai rien dit ! [Je ris]

- Alexine : Moi j'ai jamais entendu parler de politique, donc je peux pas savoir

[CE2, 01/2016, Associative. **Alexine** : père technicien informatique, mère animatrice scolaire. Bonne élève. Connaissances: 3. **Paul** : père serrurier, mère danseuse. Très bon élève. Connaissances 9]

On voit ici que la compréhension du clivage gauche-droite est très confuse pour Paul, dont les références « pour plaisanter » à la latéralité ne masquent pas ses difficultés à se représenter la signification de ces concepts. En revanche, il déclare comme une évidence « moi je suis gauche, avec mes parents ». On notera que Paul ne dit pas « être *de* gauche » mais « être gauche ». Cette approximation linguistique n'est pas anodine : elle montre que ce positionnement politique ne relève pas d'un choix, mais d'une vérité sur soi, relative à ce que l'on est. « Être de gauche » peut ainsi être au fondement de l'identité politique des enfants, comme d'ailleurs des adultes (Gaxie 2012). Ce qui est intéressant ici, c'est de noter qu'on peut « être » fondamentalement de gauche, sans savoir ce que cela signifie.

Les raisons viendront alors éventuellement dans un second temps, conforter une identité politique déjà constituée.

Les opinions politiques ont donc à voir avec l'identité, « dans le sens où elles disent quelque chose sur les positions que chacun occupe dans un espace social et idéologique segmenté et conflictuel » (Duchesne & Haegel 2004, p.891). Un autre phénomène qui appuie cette hypothèse est le constat – relativement perturbant en première analyse – que certains enfants sont persuadés d'avoir eux-mêmes voté, à l'instar d'Alexine :

Extrait n°5

- [Alexine explique que seul son père vote] *Et tu sais pour qui il vote ? Il te le dit en général ?*

- Euh...non ! Et parfois moi aussi je vote, aussi, mais moi mes parents ils me disent pas pour qui ils votent.

- *Tu votes où ?*

- Où je vote ?

- *Ouais, quand ça ?*

- Bah quand y'a des votes, on va toujours voter là-bas, et moi je vote de temps en temps, quand y'a des personnes que j'aime bien où il faut voter.

[...]

- Paul : « Aimerais-tu pouvoir voter ? » bah... moi j'en sais rien ! J'sais pas moi, qu'est-ce que ça fait comment on vote, donc euh... je sais pas.

- *Et toi ? [à Alexine]*

- Alexine : Et moi bah oui j'aimerais bien mais je l'ai déjà fait donc euh...

[...]

- *[À propos de François Hollande, que les deux enquêtés disent apprécier] et vous pensez que vos parents ils ont voté pour lui ?*

- Paul : Ah oui !! euh non les miens ils vont pas voter pour lui la prochaine élection.

- Alexine : Alors oui... moi en tout cas j'avais voté pour lui !

[CE2, 01/2016, Associative. **Alexine** : père technicien informatique, mère animatrice scolaire. Bonne élève. Connaissances: 3. **Paul** : père serrurier, mère danseuse. Très bon élève. Connaissances 9]

Cette conviction de la part d'Alexine d'avoir voté, et qui plus est d'avoir voté pour François Hollande, s'explique en premier lieu par une raison d'ordre cognitif, liée à une mémorisation confuse des événements passés. Il est intéressant de noter que cette confusion se fait dans le sens d'une identification – au sens strict – à un vote que l'on peut supposer être celui de son père. Alexine n'est pas la seule enfant à faire une telle déclaration : c'est également le cas d'une enquêtée de K. Throssell (2009, p.68), ainsi que de Damien :

Extrait n°6

- Damien : [en réponse à la question « aimerais-tu pouvoir voter »] Moi oui j'aimerais bien voter François, **j'avais voté déjà François**, j'avais voté... et j'aimerais bien voter Monsieur X. [le nouveau maire, divers gauche] et... comment il se comporte, je trouve, bien...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Mère assistante maternelle, père prof de français. Bon élève. Connaissances: 3]

Damien s'identifie donc à l'acte de vote en faveur de François Hollande. Notons qu'il ne fait pas une telle confusion pour l'élection du maire – cela s'explique probablement par le fait que celle-ci a eu lieu moins de trois mois avant l'entretien et que ses souvenirs sont donc plus précis. Quoi qu'il en soit, ces situations montrent que les enfants s'identifient bien souvent aux opinions – voire aux actes – politiques de leurs *autres les plus significatifs* que sont en général leurs parents (Berger & Luckmann 2012 [1966]).

Les opinions politiques sont ainsi apprises et intériorisées par les enfants comme étant de l'ordre de la vérité sur le monde social. Parce qu'elles touchent au processus d'identification, les opinions politiques peuvent s'ancrer solidement dès l'enfance et y compris en l'absence de connaissances sur le monde politique. Comme l'expliquent S. Duchesne et F. Haegel (*et al.* 2003, p.121), « la compétence objective n'est pas une condition préalable à la faculté d'identification collective des acteurs, qui est en soi une ressource suffisante à la mobilisation et/ou à la conflictualisation de la parole ».

1.1.b. Justifications non-argumentatives

Ainsi, l'opinion peut se passer de raisons – mais comme il était systématiquement demandé aux enfants, dans le questionnaire comme dans les entretiens, de justifier leurs opinions (le plus souvent à travers la question « pourquoi ? »), ceux dont l'opinion n'a pas vraiment de raisons ont régulièrement improvisé une réponse – laquelle, bien que superficielle, nous renseigne sur les représentations des enfants sur les qualités attendues des personnalités politiques. Nous pouvons ainsi considérer comme non-argumentatives les réponses du questionnaire catégorisées « bien/mal » (François Hollande 18%, Marine le Pen 8%, Nicolas Sarkozy 17%) : elles regroupent toutes les réponses de type « c'est un bon président », « il est bien », « il dirige pas très bien », « il fait bien son métier », « il est nul ! », mais aussi toutes celles où les enfants disent simplement que la personnalité politique est « gentille » (le plus souvent) ou parfois « méchante » : environ la moitié des

réponses catégorisées bien/mal utilisent de tels adjectifs. Parce qu'imprécises, ces réponses peuvent être considérées comme non-argumentées et tautologiques. Elles montrent par ailleurs à quel point les opinions vis-à-vis des personnalités politiques peuvent relever de l'évidence : François Hollande est par exemple considéré comme « un bon président », Marine Le Pen est « méchante », et ces affirmations sont perçues comme des vérités sur le monde social plutôt que comme des prises de position qui nécessitent une argumentation. On peut également illustrer ce type de justifications à partir d'extraits d'entretiens, notamment lorsqu'Aurore justifie sa position à propos d'un candidat aux municipales en disant qu'il est « bon pour la ville », ou encore dans l'extrait suivant :

Extrait n°7

- Amy : [à propos de François Hollande] Moi je l'aime pas.
- *Pourquoi ?*
- J'sais pas, il est... je le trouve pas très gentil. Euh... pff... Je sais pas trop pourquoi, mais... il est... [silence] J'pense qu'il fait un petit peu trop de... commentaires...
- Kays : Comme Marine le Pen tu veux dire ?
- Amy : Euh...
- *Qu'est-ce qu'il a fait que t'as trouvé pas bien ?*
- Kays : Caca ! [les deux éclatent de rire]
- Amy : Caca prout...
- Kays : T'es qui toi ? haut la main ! peau de lapin ! La maîtresse en maillot de bain !
- [Amy prend une nouvelle carte]

[CE2, 03/2016, Associative. **Kays** : père animateur périscolaire et barman. Mère dans le milieu du handicap. Bon élève. Connaissances: 7. **Amy** : mère animatrice-coordinatrice, père militaire. Bonne élève. Connaissances 7].

Ici, Amy donne une opinion à propos de François Hollande, sans que celle-ci soit accompagnée d'une raison. Pour répondre à mes injonctions répétées de se justifier, elle donne dans un premier temps des réponses relativement creuses : « je le trouve pas très gentil », « il fait un petit peu trop de commentaires », avant de profiter de la remarque humoristique de Kays pour éluder ma question et de reprendre le contrôle sur l'interaction. Cela ne signifie pas pour autant que les catégorisations des personnalités en « gentilles » ou « méchantes » soient toujours un artefact d'enquête : il semble au contraire que les enfants aient profondément intériorisé ces jugements sur le monde politique, qui ne s'accompagnent pas toujours d'explications supplémentaires.

Extrait n°8

- Jules : « La gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? » ah la gauche, moi je crois... la gauche ou la droite, qu'est-ce que c'est... ben la gauche... bah je sais pas du tout. Y'a la gauche il me semble que... c'est la gauche ou la droite ? [hésitant] la gauche il me semble que c'est Marine le Pen [hésitant]
- Amaïa : Non ! attends, non...
- Jules : Ou c'est l'autre gauche, enfin... [tout le monde rit] Comment on dit une autre gauche ?
- Amaïa : La gauche extrême ou j'sais pas quoi ?
- Jules : Ouais voilà ! J'pense que... voilà, la droite je sais pas du tout, je suis... je sais pas du tout. A toi.
- Amaïa : Bon alors moi pour expliquer je sais pas, mais **quand j'étais petite je pensais que la gauche c'était les gentils et la droite c'était les méchants**, mais maintenant je sais pas... enfin c'est plus des côtés qui... euh **la gauche ils partagent**, enfin... je sais pas... ils... 'fin je connais pas trop.
- [...] *Ok, et vous savez si vous vous êtes plus pour la droite ou la gauche ?*
- Moi pour la gauche.
- Jules : Moi pour la droite, parce que je suis droitier [rires]
- Amaïa : T'es pour la droite ?!
- Jules : [sur un ton faussement plaintif] Mouf... je sais pas ! Il me semble que la droite c'est les gentils...
- Amaïa : **Non non, c'est le contraire !**

[CM2, 04/2016, Associative. **Jules** : mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9. **Amaïa** : mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances : 8]

Dans un premier temps, Amaïa prend une certaine distance avec la catégorisation gentil/méchant qu'elle mobilisait « quand [elle était] petite », pour introduire davantage de nuance et proposer des éléments argumentatifs (« la gauche ils partagent »). Cependant, lorsque Jules suggère que « la droite c'est les gentils » – parce qu'il confond les dénominations gauche et droite – Amaïa rétorque, sur le ton de l'évidence « non non, c'est le contraire ! ». La catégorisation normative de la gauche et de la droite est donc pour Amaïa de l'ordre de l'indiscutable – bien qu'elle ait intériorisé la nécessité d'explicitier sa préférence à travers des arguments.

Les réponses du type « il est bien », « elle est gentille » etc. ne sont donc pas uniquement des réponses de convenance : elles sont également significatives de la perception qu'ont ces enfants du monde politique. Elles peuvent éventuellement s'accompagner de justifications supplémentaires, mais se suffisent parfois à elles-mêmes, comme expressions d'une vérité sur le « monde tout court » (Berger & Luckmann 2012 [1966], p.221).

1.1.c. Éthique et esthétique

Les réponses classées dans la catégorie « qualités de la personnalité » (François Hollande 10%, Marine le Pen 3%, Nicolas Sarkozy 8%) sont relatives aux qualités physiques, morales ou intellectuelles de la personnalité dont il est question. Ces réponses relèvent donc de l'argumentation, mais les arguments mobilisés ne sont pas de nature politique, dans le sens où ils ne sont pas relatifs à des idéologies, décisions ou clivages politiques, mais à des jugements éthiques et moraux significatifs des représentations sur les qualités attendues des personnalités politiques. W. Lignier et J. Pagis notent à propos de ce type de justifications que :

« Tous ces recyclages permettent en quelque sorte aux enfants d'épaissir la structure politique ordonnée dont ils héritent au sein de leur famille. Les candidats sont dès lors aimés ou détestés, décrits comme « gentils » ou « méchants », pour des raisons pertinentes *du point de vue des enfants eux-mêmes*. Cette pertinence proprement enfantine renvoie à la prégnance des raisons invoquées dans le cours ordinaire de la socialisation : comme le sont constamment les enfants qui perçoivent, hommes et femmes politiques s'avèrent perçus à l'aune de leur capacité à se faire beau, à bien se tenir, à parler correctement, à écouter les autres, à éviter toute violence, à avoir de bons résultats, à se comporter comme leur sexe le commande, etc. » (2017b, p.286, *italique dans le texte*).

Les références aux caractéristiques physiques des candidats, tout d'abord, sont relativement peu fréquentes dans le questionnaire : moins de 2% pour François Hollande et Nicolas Sarkozy, une seule pour Marine Le Pen (« elle est sympa et elle est belle »). Les enfants répondent par exemple qu'ils aiment ou n'aiment pas un personnage politique : « parce qu'il est beau » ; « parce qu'il est rigolo avec ses lunettes » ; « j'aime pas sa tête » ; « je sais pas parce qu'il est moche Nicolas ». Quelques réponses combinent par ailleurs une remarque sur le physique avec d'autres types d'arguments¹¹³ : « il est de droite et porte des talons » ; « parce qu'il a un gros nez et qu'il est de droite » ou encore « parce que il est rigolo, il est gentil, et en plus il a plus de cheveux ! ». L'évocation des caractéristiques physiques des candidats a été plus fréquente lors des entretiens, parce que les discussions sur les personnalités politiques portaient sur des photographies, que les enfants ont alors été nombreux à commenter. L'apparence physique des candidats peut alors apparaître comme un mode spécifique de justification des opinions politiques :

¹¹³ Dans ces cas là, les réponses ont été codées dans les deux catégories. L'espace pour répondre étant assez restreint, ce cas de figure est peu fréquent (moins de 1% de l'ensemble des réponses).

Extrait n°9

- [*à propos de François Hollande*] *c'est un bon Président à votre avis ?*
- Thelma : Oui
- *Pourquoi ?*
- Ça se voit sur son visage !
- *Ça se voit sur son visage que c'est un bon Président ?*
- Il a l'air gentil !

[CM2, 06/2014, *Périph-Défav1. Père entrepreneur en maçonnerie, mère au foyer. Bonne élève. Connaissances : 6*]

On pourrait penser au premier abord que Thelma produit son opinion « sur le tas » en évaluant la photographie de François Hollande. Cette lecture serait en réalité simpliste : Thelma dira plus loin dans l'entretien que la droite et la gauche désignent « deux sortes de personnes, comme François Hollande j' pense qu'il est avec la gauche, Marine le Pen elle est avec la droite... la gauche c'est pour ceux qui vont aider les personnes... j' dis pas que la droite ça va pas aider les personnes mais... la gauche c'est un peu plus gentil j' pense ». Il est donc fondamental de différencier le mode de production de l'opinion du mode de justification – ici, l'opinion de Thelma sur François Hollande semble bien plus politique que la justification qu'elle invoque spontanément pourrait le faire penser. Ainsi, il arrive régulièrement que les enfants commencent par commenter le physique des candidats, avant de livrer des justifications plus politiques :

Extrait n°10

- Léonie : [découvrant la carte-image de Marine le Pen] Ohhh ! [son de dégoût] Elle est pas belle !
- *Qu'est-ce qu'elle fait ?*
- Elle ? Bah c'est celle qui a ... qui fait le raciste... et euh... c'est... la présidente de l'extrême-droite. Voilà...
- *Qu'est-ce que t'en penses ?*
- Qu'elle est pas bien du tout !
- Astrid : C'est la plus méchante !
- Léonie : Qu'elle parle... c'est un peu ennuyant ce qu'elle dit ! [rires]

[CM1, 01/2016, *Associative. Léonie : père peintre en bâtiment, mère travaille « dans un bureau ». Élève en difficulté. Connaissances: 5. Astrid : père menuisier, mère assistante maternelle. Très bonne élève. Connaissances : 7*]

De la même manière que chez les adultes (Bourdieu 1979) l'appréciation de la beauté des personnalités est directement liée au jugement politique portant sur cette personne. W. Lignier et J. Pagis font d'ailleurs le même constat, précisant que « l'attention à la dimension matérielle des hommes et des femmes politiques [...] va de

pair avec une première valorisation différentielle, témoignant d'appropriation *immédiatement* orientée du champ politique » (2017b, p.277-278). Les commentaires sur le physique des personnalités relèvent ainsi régulièrement de réactions d'ordre émotionnel, exprimant en réalité des goûts et dégoûts politiques. Il est cependant intéressant de constater que bien souvent, les enfants ne prennent pas très au sérieux les remarques sur l'apparence des personnalités – ils semblent ainsi conscients qu'il ne s'agit pas d'arguments politiques légitimes. Certaines de ces réponses semblent être à la frontière entre un registre argumentatif et un registre humoristique.

Extrait n°11

- Audrey : Ah, Nicolas Sarkozy, je le déteste, parce qu'il est de droite aussi.
- Annabelle : Parce qu'il a un gros nez aussi !
- Audrey : Ah il est moche !
- Annabelle : Non mais... 'fin... [marmonne] faut que j'arrête un peu de rigoler, mais... il a pas une bonne... enfin, quand il dirigeait la France, ça allait pas trop.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

Extrait n°12

- Alexine : [pioche une carte-image] François Hollande !
- Paul : [protestant] Oh non !! Oh non ! Mais c'est pas juste, moi je tombe sur la pire [il vient de piocher la carte de Marine le Pen] elle tombe sur le meilleur !! Alors François Hollande il a des belles lunettes ! [rires] Il a une belle cravate !
- Alexine : Il fait penser à Stéphane le copain de mon père...
- Paul : Non je rigole ! Donc Nicolas Sarkozy il est président de X [nom de la ville]... euh de la France...
- Alexine : Il a l'air très gentil et moi je trouve qu'il fait des trucs biens.
- Paul : Ah des fois il gueule un peu !

[CE2, 01/2016, Associative. **Alexine** : père technicien informatique, mère animatrice scolaire. Bonne élève. Connaissances: 3. **Paul** : père serrurier, mère danseuse. Très bon élève. Connaissances 9]

Extrait n°13

- *Et qu'est-ce que t'en penses ?*
- Amy : Que elle est raciste et que elle est pas belle, elle est moche, elle a des rides...
- Kays : Et aussi elle aime pas les... les marrons.
- Amy : Non je rigole, j'suis pas contre elle hein, elle est jolie quand même, j'suis pas raciste...
- Kays : Mais elle aime pas les marrons. Par contre.
- Amy : Je sais, bah je sais elle est raciste !

[CE2, 03/2016, Associative. **Kays** : père animateur périscolaire et barman. Mère dans le milieu du handicap. Bon élève. Connaissances: 7. **Amy** : mère animatrice-coordinatrice, père militaire. Bonne élève. Connaissances 7].

On notera la récurrence de l'expression « non je rigole », qui permet aux enfants de marquer une distance avec leur propre réaction spontanée consistant à commenter l'apparence des personnalités, et qui montre qu'ils ont intériorisé l'illégitimité de ce type de commentaires, qui leur viennent pourtant régulièrement à l'esprit.

Un deuxième type de réponses classées dans la catégorie « qualités » concerne les réponses portant sur les qualités morales des personnalités. Beaucoup d'entre elles sont relatives à la vérité ou au mensonge : « il ment » ; « il est un homme sincère et qui dit vrai » ; « il ment aux gens et habitants c'est un scandale », etc. On trouve également des appréciations sur le respect des règles sociales fondamentales : « elle est inculte, dit des gros mots » ; « parce ce qu'elle ne fait que se disputer » ; « il répond bien à la loi » ; « il ne respecte pas les lois ». On peut interpréter ces réponses comme étant le fruit de « recyclages symboliques » (Lignier & Pagis 2017b) d'injonctions quotidiennes faites aux enfants de dire la vérité, respecter les règles, ne pas se disputer, qu'ils réutilisent comme principes de valorisation ou de dépréciation des personnalités politiques. De la même manière, les enfants mobilisent des qualités d'ordre plus intellectuelles, significatives de l'intériorisation de registres scolaires de classement : « il parle bien français » ; « il parle bien dans ses discours » ; « il sort toujours les mots qu'il faut » « elle fait de super discours » ; « parce que il parle bien il a pas peur, il a pas honte ». Les personnalités sont donc considérées à travers les critères de jugement que les enfants se voient appliquer au quotidien, que ce soit dans leur famille, à l'école, ou dans la cour de récréation. On trouve également des appréciations diverses sur les qualités morales des candidats : « parce qu'il est juste » ; « parce qu'il profite des gens » ; « il est généreux » ; « lui c'est pas une tapette », etc. Ce type de justification est également présent dans les entretiens. Certains enfants, comme Anissa et Rabia, ne mobilisent d'ailleurs que ce type d'arguments. Rabia dira par exemple : « pour moi, ce que c'est la politique, c'est quelqu'un de respectueux, quelqu'un qui a du sentiment pour des autres personnes, quelqu'un qui a de la politesse, qui protège son pays, qui prend soin, et qui met la paix dans le monde ». Anissa et elle jugent ainsi toutes les personnalités à l'aune de ces critères :

Extrait n°14

- Rabia : Beh moi, pour Nicolas Sarkozy... ça va ça a bien marché, sauf... c'est... pour moi c'est pas quelqu'un ... pour moi c'est quelqu'un de respectueux, mais pas beaucoup.

- *Pourquoi ?*

- Parce que ... je sais pas ! Mais pour moi c'est comme ça.

- *Et toi ?*

- Anissa : Et moi je dis que c'est aussi Nicolas Sarkozy, je dis que dans cette photo beh il est content, qu'il est content, il est généreux, moi je dis qu'il est aussi généreux, mais j'crois qu'il a vieilli, j'crois qu'ils l'ont mis en prison un truc comme ça... voilà, je crois... il a vieilli je crois.

- *Tu penses que c'était un bon président ?*

- Beh oui ! Pour moi oui ! Il est gentil, il est toujours content, de bonne humeur... et tout ça...

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. **Rabia** : père maçon, mère employée de ménage. Bonne élève. Connaissance : 9. **Anissa** : père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Rabia comme Anissa jugent ainsi Nicolas Sarkozy selon ses qualités morales, la déclaration pourtant énigmatique de Rabia selon laquelle il est « respectueux, mais pas trop » étant perçue comme une vérité indiscutable, en tout cas inexplicable. Anissa quant à elle semble baser son propos sur le commentaire de la photographie, à laquelle elle ajoute une information incertaine (« j'crois qu'ils l'ont mis en prison »). Aussi superficiels qu'ils puissent paraître, ces jugements semblent pourtant cohérents avec les autres opinions émises par les deux filles : Rabia, plutôt critique envers Nicolas Sarkozy, trouve que « François Hollande bah il fait bien les choses », tandis qu'Anissa, plus favorable à Nicolas Sarkozy, trouve que François Hollande « il est sévère, un petit peu, je l'aime pas trop... pas honnête... ». Le terme « sévère », mobilisé par plusieurs enfants, est d'ailleurs significatif d'un « recyclage » de schèmes de jugement en vigueur dans les groupes de pairs enfantins, à l'instar d'autres justifications issues du questionnaire comme : « car il rigole souvent, François Hollande je l'ai jamais vu rigoler » ; ou encore « parce que il fait trop le beau ». Il semble donc, pour ce type de réponses, que les enfants cherchent des justifications qui leur permettent de *donner du sens* aux informations normatives qui leur ont été transmises. Ces justifications d'ordre éthique ou moral, que Bourdieu catégoriserait probablement dans les « modes de production par ethos de classe » nous donnent quelques indications concernant les qualités attendues pour les personnalités politiques : respecter les règles, être bon orateur, être juste et sympathique. Ces critères apparaissent souvent comme des traductions de propos entendus dans l'entourage adulte ou dans les médias, lesquelles se font dans le sens d'un recyclage de

critères de jugements issus d'autres champs du monde social. Il semble cependant que ces formes de jugement ne soient pas à proprement parler des modes de *production* de l'opinion, mais qu'elles constituent dans la plupart des cas uniquement des modes de *justification*. En effet, les justifications avancées par les enfants ne doivent pas nécessairement être considérées comme étant la raison de leur opinion, mais comme des outils qui sont à *leur portée*, et qui leur permettent de formuler une réponse claire à la question « pourquoi », à laquelle il est socialement légitime de répondre. Bien entendu, il est possible que certaines qualités morales des candidats puissent être en cause dans la production de leur opinion – ou qu'il s'agisse d'arguments directement reproduits depuis les propos de l'entourage adulte. Les accusations de « mensonge », de « ne pas respecter les lois », mais aussi de « manquer de respect » sont ainsi des catégories de jugements qui peuvent être directement reprises de propos entendus dans l'entourage adulte. L'hypothèse défendue ici est cependant que ces justifications *accompagnent* un jugement normatif sur une personnalité politique plutôt qu'ils ne l'expliquent. On peut à ce sujet citer cet exemple :

Extrait n°15

- Constantin : Ah ! Nicolas Sarkozy !
- Alec : Ouais ! c'est ça ! Je le reconnais là !
- Constantin : Avec le gros nez et les grandes oreilles là ! [ils rient]
- *Qu'est-ce que vous en pensez ?*
- Alec : Je sais déjà pourquoi on a changé !
- *Pourquoi ?*
- Parce qu'il était pas très très bien !
- *Pourquoi ?*
- Bah j'en sais rien !
- *Mais toi tu trouves qu'il était pas bien ?*
- Alec : Eh... bof
- *Mais tu sais plus pourquoi exactement ?*
- Eh beh non. Parce qu'il voulait tout pour lui ! Et rien pour les autres.

[CE2, 02/2016, Associative. **Alec** : parents danseurs. Bon élève. Connaissances: 2. **Constantin** : mère plasticienne, père acteur et metteur en scène. Bon élève. Connaissances: 2.]

On repère dans cet extrait plusieurs caractéristiques mentionnées précédemment : Constantin fait une remarque à propos de traits physiques de Nicolas Sarkozy, laquelle semble avoir un statut principalement humoristique. Alec formule ensuite une opinion présentée comme une donnée factuelle (« il était pas très très bien »), qu'il ne parvient pas à justifier dans un premier temps. Suite à ma (lourde) insistance, il finit par trouver une justification : « il voulait tout pour lui ! Et rien pour les autres ». On voit bien ici qu'il

s'agit d'une justification *a posteriori* d'une opinion qui se serait bien passée de raison. Cette justification ne semble pas pour autant être produite au hasard : on peut faire l'hypothèse qu'elle rejoint une représentation plus globale soit sur la droite en général, soit sur Nicolas Sarkozy en particulier, qui semble répandue parmi les milieux de gauche, auxquels semblent appartenir les parents d'Alec si on considère l'ensemble de ses déclarations lors de l'entretien. Lorsque les enfants mobilisent des critères de jugement éthiques ou moraux, ceux-ci peuvent ainsi faire partie de leur représentation des personnalités et donc être en cause dans leur opinion sur celles-ci. Pour autant, ce type d'arguments semble en général suivre l'opinion, et non la précéder : il s'agit de justifications que les enfants mobilisent parce qu'elles sont à leur portée, et qu'ils peuvent donc facilement intérioriser puis reprendre à leur compte, voire même qu'ils peuvent produire en leur nom propre lorsqu'il s'agit de trouver à tout prix une réponse à la question « pourquoi ».

1.1.d. Bien gouverner

Dans la même veine, on note également de nombreuses réponses concernant ce que « font » ou ce que « ne font pas » les personnalités politiques. Il s'agit alors de réponses très générales, non-argumentées, sur les actions des hommes politiques. Ces réponses concernent principalement Nicolas Sarkozy et François Hollande, dont le bilan peut être commenté, contrairement à Marine Le Pen. On note ainsi 20 occurrences pour François Hollande (6% des réponses) : « il fait rien de bien » ; « car il a parlé de changement mais ça ne s'est pas produit » ; « il fait les bonnes choses » ; « car depuis qu'il est élu il y a des choses qui changent » ; « il fait aucune loi » ; « il ne fait rien d'ailleurs son surnom est shamalow ramollo », etc. Concernant Nicolas Sarkozy, on peut comptabiliser 19 réponses de ce type, par exemple « il maintenait bien la France » ; « car il prenait de bonnes décisions » ; « il fait bien son métier il prend bien ses décisions » ; « il a fait n'importe quoi » ; « il fait rien » ; etc. Pour Marine Le Pen, on ne compte que 5 occurrences : « elle fait que des bêtises », « elle gère bien », etc. Contrairement aux réponses que nous venons d'analyser, celles-ci portent non pas sur les qualités des personnalités, mais sur leur bilan politique. De ce point de vue, elles sont plus ajustées, car plus politiques, bien qu'elles demeurent très peu argumentées et qu'elles ne fassent de référence explicite à aucun clivage ou aucune décision concrète.

Extrait n°16

- Nesrine : Bah moi Nicolas Sarkozy bah j'aime bien, parce que quand il était président il a changé plusieurs choses, et après... après quand y'avait les élections j'voulais pas voter pour lui, pour voir les autres présidents, c'est tout.

[03/2015, Périph-Défav1, CM1. Père maçon, mère au foyer]

Extrait n°17

- Mustapha : Ben moi François Hollande pour moi c'est un Président, il sait bien gérer la France, il est gentil, un peu... voilà, à toi.

[...]

- Ibrahim : Aussi je dis que c'est un bon président, il s'occupe bien de la France... allez c'est à toi.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Ce type de réponses indique donc que ces enfants cherchent à émettre un jugement sur les actes des personnalités politiques davantage que sur leur personne. Ne disposant souvent pas d'arguments ou d'exemples concrets, ils justifient leur opinion par des propos très généraux sur les actes des personnalités, jugés tant sur leur qualité que sur leur quantité. On voit donc que « faire », « bien faire » et « beaucoup faire » font partie des attentes vis-à-vis des personnalités politiques. Est également régulièrement mobilisée l'injonction de « faire ce qu'on avait annoncé », « tenir ses promesses » :

Extrait n°18

- Jules : Ben... Moi Nicolas Sarkozy c'est comme Amaïa moi je l'aime pas, moi j'aime pas les hommes politiques en fait, à part Emmanuel Valse et Manuel Macron [sic], ça j'aime bien.

- Amaïa : [étonnée] Emmanuel Macron ?! ah ouais...

- Jules : Mais celui-là vraiment je l'aime pas, il a ... enfin il a dit ... il est un peu comme François Hollande, il a dit des trucs, « oui votre France j'vais beaucoup vous améliorer, nia-nia-nia-nia-nia », ben c'est... c'est devenu n'importe quoi, il ... il a dit que la France allait être mieux, si c'est lui qui vient du coup les gens ils l'ont cru, et ont voté pour lui, eh ben il est venu président, eh ben c'est un peu... parti en cacahouète. Donc voilà, moi aussi je l'aime pas.

[CM2, 04/2016, Associative. **Jules** : mère agent administratif, père jardinier en arrêt longue durée. Bon élève. Connaissances: 9. **Amaïa** : mère médiatrice sociale, père soudeur. Très bonne élève. Connaissances : 8]

Ainsi, dans le questionnaire, de nombreux enfants font mention des « promesses » non tenues (par François Hollande et Nicolas Sarkozy) : « il tient jamais ses promesses » ; « il dit des choses qu'il n'accomplit pas » ; « il fait des promesses qu'il ne tient pas », etc. Ces réponses sont à la frontière entre un jugement d'ordre éthique sur les qualités morales des

personnalités, et un jugement sur leur bilan. Elles constituent par ailleurs une forme de recyclage des normes sociales en vigueur dans les groupes enfantins : « ne pas tenir ses promesses » est ainsi une faute facilement compréhensible et donc réutilisable par les enfants. Une fois encore, l'argument des « promesses » non tenues est une forme de justification qui permet de légitimer une opinion dont on peut supposer qu'elle préexiste à cet argument. La justification, choisie parce qu'elle est accessible pour les enfants, n'est pas pour autant un fruit de leur imagination : il peut s'agir d'une forme de reproduction ou de traduction de propos entendus dans l'entourage adulte, qui permettent d'asseoir l'opinion des enfants en lui donnant du sens. « Tenir ses promesses » est ainsi un critère régulièrement mobilisé dans les entretiens :

Extrait n°19

- [*à propos de François Hollande*] *Et toi, qu'est-ce t'en penses, tu trouves que c'est un bon président ou pas ?*

- Abdelhamid : Oui !

- *Pourquoi ?*

- Parce que les... les autres ils tiennent moins les promesses que lui en tout cas.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Abdelhamid** : mère agent de ménage, père ambulancier. Bon élève. Connaissances: 3. **Éliot** : mère avocate, père géo-informaticien. Très bon élève. Connaissances 12]

Extrait n°20

- Chloé : [*à propos de François Hollande*] : Euh ben... il a fait plein de discours, il a dit qu'il ferait plein de choses, et y'a la moitié qu'il a presque pas fait, 'fin y'a la moitié qu'il a pas fait, et je trouve que c'est dommage, enfin mes parents ils ont voté pour lui parce que voilà il avait dit des choses, mais ils se doutaient un peu qu'il allait pas tout faire mais... et donc je pense que... je crois qu'il ne paye pas d'impôts, enfin je sais pas... c'est ça hein ? Et je pense que voilà, y'a des choses qu'il fait bien, des choses qu'il fait pas bien... et y'a vraiment des choses qui pourraient s'améliorer, et... par exemple... 'fin voilà, il a fait... moi je trouve que ce qui est vraiment dommage c'est qu'il a fait plein de promesses, 'fin plein de discours il a dit plein de choses et il a pas vraiment tout fait... c'est vrai que c'est difficile, président voilà, y'a des choses qu'on fait, des choses qu'on fait pas mais bon... j'pense que c'est dommage... voilà.

[CM2, 03/2016, Associative. **Maël** : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances: 10. **Chloé** : père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.]

Ainsi, ne pas tenir ses promesses est une faute en soit, que les enfants mobilisent en général sans avoir aucune idée des promesses en question. Dans le dernier extrait, Chloé reprend clairement des catégories politiques issues de son entourage familial : elle justifie

ainsi son opinion sur François Hollande en donnant une explication claire, mais imprécise.

Il convient donc de ne pas confondre modes de justification et modes de production de l'opinion. Ce que suggère cette partie, c'est que la production de l'opinion doit avant tout être cherchée du côté de l'identification – en général à sa famille. La justification, quant à elle, suit, étaye, renforce l'opinion. Cela ne signifie pas que les opinions des enfants soient toujours dénuées de raisons politiques : c'est ce que nous allons voir à présent.

I.2. La mobilisation de critères politiques

Cette section étudie les arguments considérés comme « politiques » dans son sens le plus restreint, c'est-à-dire les arguments relatifs à des catégories et clivages issues du champ politique. L'utilisation de ce type d'arguments dans le questionnaire est peu fréquente en ce qui concerne François Hollande (15% des réponses) et Nicolas Sarkozy (14%) mais plus répandue en ce qui concerne Marine le Pen (42%), nous y reviendrons. Notons que les chances de produire ce type d'arguments dépendent des caractéristiques sociales des répondants. Il y a en effet une corrélation entre la tendance à produire ce type de réponses et le milieu social, comme le montre la régression linéaire ci-dessous où la variable dépendante correspond au pourcentage des réponses « politiques » données par les enfants (seules les personnalités à propos desquelles ils se sont positionnés sont prises en compte).

Tableau 61 : Régression linéaire. Variable dépendante : pourcentage de réponses classées comme « politiques »

Variabiles	Coefficients standardisés (Erreur standard)
Constante	,213 (,161)
Classe (CE2 =1 ; CM1 = 2 ; CM2 = 3)	,203*** (,041)
Sexe (F=1 ; M=2)	-,076 (,070)
Milieu socioprofessionnel parental (populaire = 1 ; moyen = 2 ; favorisé = 3)	,129* (,045)
Indice d'exposition à la politique	,158** (,173)
N = 418 R2 ajusté : ,110 Variation de F : 10,736***	

Sans surprises, la tendance à produire une réponse politique est corrélée avec l'indice d'exposition à la politique dans la famille, ce qui indique une forme de transmission familiale de la politisation. Précisons que les enfants qui ont le niveau de connaissance politique le plus élevé sont aussi les plus susceptibles de produire un jugement politique (corrélation de Spearman = ,275***)¹¹⁴. On note également un effet de l'âge scolaire, ainsi que du milieu social. Les chances de produire des jugements politiques sur la politique augmentent donc quand on s'élève dans la hiérarchie des âges et des classes, car elles indiquent en creux un certain niveau de politisation. Gardant en mémoire que tous les enfants ne sont pas en mesure de produire ce type de justification, nous allons désormais analyser la façon dont ceux qui y parviennent s'y prennent pour donner du sens aux arguments politiques. Nous verrons que les enfants s'appuient sur des catégories politiques qui leur servent de repères (I.2.a) et qu'ils parviennent à mémoriser des informations politiques grâce à des raccourcis et des bricolages (I.2.b).

1.2.a. Des catégories pour se repérer

Produire des opinions étayées d'arguments politiques suppose, en premier lieu, de disposer de repères qui permettent de situer les objets politiques. La capacité à se repérer parmi les personnalités, les partis ou encore les idées politiques dépend de la maîtrise des

¹¹⁴ Je n'ai pas inséré le score de connaissance dans ce modèle de régression pour faire ressortir l'effet des caractéristiques sociales des répondants. Notons toutefois que l'effet du milieu social reste significatif lorsque cette variable est incluse dans l'analyse.

catégories politiques (Tiberj 2004) qui permettent de comprendre, classer, hiérarchiser, bref de donner du sens à la politique. Selon V. Tiberj (2004, p.263-264), « autant les individus peuvent utiliser différents moyens pour raisonner en politique, y compris des moyens non politiques, autant il est nécessaire, pour qu'ils appréhendent la spécificité du politique, donc l'étendue des choix auxquels ils sont confrontés, de disposer de repères et concepts proprement politiques ». La maîtrise de certaines catégories politiques conditionne donc la capacité des individus à produire des jugements qui peuvent être considérés comme « pertinents » du point de vue du champ politique, car fondés sur des principes qui structurent effectivement ce champ. V. Tiberj fait référence, dans le cas français, à deux types de catégories politiques permettant aux électeurs français, même peu politisés, de se repérer : le clivage gauche-droite d'une part et le système de partis d'autre part. Il montre que « les électeurs français, quel que soit leur niveau de sophistication politique, peuvent raisonner en mobilisant simultanément l'axe gauche/droite (ce qui, d'ailleurs, relativise l'opinion selon laquelle il serait aujourd'hui dépassé) et les partis politiques » (p.264). Concernant les enfants, nous avons vu dans le chapitre précédent que seule une minorité d'entre eux pouvaient expliquer la différence entre la gauche et la droite. Nous allons voir maintenant que pour ces enfants là, le clivage gauche-droite peut constituer un repère qui structure leur compréhension de la politique. Le système de partis, en revanche, ne fait pas sens pour les enfants, contrairement aux adultes pour qui il constitue souvent un repère selon V. Tiberj. J'ajouterai à ces deux catégories celle du « racisme », qui, quoique ne structurant pas le champ politique lui-même, agit comme un repère permettant aux enfants de s'en faire une image relativement cohérente.

En ce qui concerne le clivage gauche-droite, les enfants qui le mobilisent spontanément en réponse à la question « pourquoi » dans le questionnaire sont très minoritaires : 19 enfants seulement mobilisent le terme « gauche » ou « droite » pour une des personnalités au moins (soit 4% de l'ensemble des enfants interrogés, et 7% des réponses rédigées). Notons que ces enfants tendent à juger les trois personnalités (pour 8/19 d'entre eux) ou au moins deux d'entre elles (7/19) à partir du clivage gauche-droite, ce qui indique bien que celui-ci agit comme une catégorie politique à partir de laquelle ils se repèrent concernant l'intégralité du champ. Les enfants disent par exemple aimer François Hollande « car il est de gauche » ; « car je soutiens la gauche et j'aime bien ses idées », ou au contraire ne pas l'aimer car « [il est] de gauche mais il bascule sur la droite », ou car « il dit qu'il est au milieu mais en fait il est à droite ». De la même

manière, Marine Le Pen est accusée d’être « de droite », « raciste et de droite », ainsi que Nicolas Sarkozy (« je n’aime pas l’idée des candidats de droite », « il est du côté droit », etc.). Les enfants qui mobilisent le clivage gauche-droite dans le questionnaire le font ainsi toujours à bon escient, aucun ne se trompe sur le positionnement d’une personnalité. Il est intéressant de constater que tous les enfants qui mobilisent cette catégorie politique, sans exception, valorisent la gauche. De plus, tous ces enfants déclarent que leurs deux parents sont de gauche, sauf un enfant qui les déclare « ni à droite ni à gauche » et un autre qui, ne vivant qu’avec sa mère, déclare « ne pas savoir » pour son père. Ce constat va dans le sens des résultats présentés précédemment selon lesquels seuls les enfants issus de familles de gauche maîtrisent le clivage gauche-droite (chapitre 3). Ces enfants ont par ailleurs un niveau plus élevé de connaissances politiques (8,3 en moyenne contre 6,6 pour l’ensemble des enfants) et ils sont quasiment systématiquement scolarisés dans les écoles favorisées, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 62 : Répartition par écoles des enquêtés qui mobilisent le clivage gauche-droite

	Enquêtés qui mobilisent le clivage gauche-droite		Ensemble des enquêtés	
	N	%	N	%
Associative	9	47%	108	20%
Centre-Fav	8	43%	84	16%
Centre-Mixte	1	5%	25	5%
Périph-Défav1	1	5%	58	11%
Périph-Défav2	0	0%	127	24%
Privée-Fav	0	0%	64	12%
Privée-Mixte	0	0%	48	9%
Total	19	100%	514	100%

Il est ainsi étonnant de constater que la quasi-totalité (17/19) des enfants qui mobilisent le clivage gauche-droite sont scolarisés soit dans l’école Associative, soit dans l’école Centre-Fav, alors que seuls 36% de l’ensemble des enquêtés appartiennent à une de ces deux écoles. Inversement, seul un des 35% d’enfants scolarisés dans une école défavorisée mobilise ce clivage. Malgré l’effectif très réduit qui induit une grande imprécision statistique, il apparaît donc très nettement que les chances de mobiliser ce clivage dépendent de l’environnement social. D’ailleurs, les parents des enfants qui mobilisent ce clivage sont le plus souvent issus des classes favorisées (10/19), voire des classe moyenne (8/19), et très rarement des classes populaires (1/19). On pourrait alors

s'étonner qu'aucun élève de l'école Privée-Fav, par exemple, ne mobilise ces catégories, alors que le milieu social des parents y est en moyenne tout aussi favorisé que dans les écoles Centre-Fav et Associative. Une explication possible est l'orientation probablement plus marquée à droite des parents de cette école catholique, qui disposent par ailleurs de capitaux plus économiques qu'intellectuels, en comparaison avec l'école Associative notamment (voir chapitre préliminaire). Il est d'autre part intéressant de noter que l'âge ne détermine pas les chances de mobiliser le clivage gauche-droite : 7 des 19 enfants qui le mobilisent sont en CE2, soit un peu plus d'un tiers d'entre eux, ce qui correspond au pourcentage de CE2 parmi les enquêtés. Cela indique donc que les enfants qui sont socialisés à mobiliser ce clivage le sont dès le plus jeune âge : nous sommes bien en présence d'une différence liée à l'environnement social et non au développement cognitif.

Ces propos ne concernent que les enfants qui choisissent spontanément de mobiliser le clivage gauche-droite pour justifier leur opinion dans le questionnaire. Beaucoup d'autres enfants connaissent ce clivage et sont susceptibles de le mobiliser, sans pour autant en avoir fait le choix dans le questionnaire. Ces résultats indiquent quoi qu'il en soit que l'origine sociale joue très fortement dans la façon dont les enfants perçoivent et jugent l'univers politique. Les entretiens confirment ce constat. Si de nombreux enfants connaissent le clivage gauche-droite et peuvent l'expliquer à des degrés variables (voir chapitre précédent), ceux qui le mobilisent comme catégorie permettant de juger les personnalités politiques sont moins nombreux, et généralement issus des classes favorisées. Le clivage gauche-droite agit alors pour ces enfants comme un outil de repérage du politique. Nous pouvons citer à cet égard l'échange avec Jeanne et Clothilde, élèves de CE2 de l'école Centre-Fav. Toutes deux sont issues de milieux favorisés intellectuels : le père de Jeanne est professeur des universités en sciences sociales, sa mère vendeuse dans une boutique de décorations. Le père de Clothilde est quant à lui architecte et sa mère urbaniste. Toutes deux sont de très bonnes élèves et détiennent un niveau de connaissance politique particulièrement élevé pour leur âge (13 pour Jeanne, soit la note maximale, et 9 pour Clothilde). Jeanne et Clothilde font partie des enquêtées qui donnent un sens au clivage gauche-droite :

Extrait n°21

- Clothilde : [carte-image] La gauche, la droite, qu'est-ce que c'est ? ben... en fait et bah c'est... il peut avoir un maire qui est de gauche, et il fera pas les mêmes ... il fera pas le même genre de lois que un maire qui est de droite. Parce que de... les... ceux de droite ils sont un peu racistes, et... voilà.

- Jeanne : Ouais.
- *Tu veux rajouter quelque chose ? [à Jeanne]*
- Euh en fait c'était... euh je crois que c'était au Moyen-âge qu'on avait les rois, et on les a remplacé par les présidents, la droite c'était ceux qui étaient pour les rois un peu, et la gauche c'était ceux qui voulaient plus avoir de roi.

Jeanne et Clothilde, qui se montrent à l'aise pendant l'entretien et assez loquaces au sujet de leur vie quotidienne, de leur école ou des questions de société, sont assez brèves lorsqu'il s'agit de juger les personnalités politiques. La catégorisation normative des personnalités repose ainsi principalement chez ces deux enquêtées sur leur affiliation à la gauche ou à la droite :

Extrait n°22

- Clothilde : [à propos de Marine Le Pen] Ben... comme j'suis pas trop droite ben j'l'aime pas trop, 'fin...
- *Et toi Jeanne ?*
- Ben moi j'l'aime pas. Mais le pire j'trouve que c'est son père.
- *pourquoi ?*
- Parce que. [Catégorique, puis reprend] C'est son père qui l'a élevée !
- *Donc tu la préfères elle à son père ?*
- Pas de loin !
- *Pas de loin [rires], et pourquoi tu l'aimes pas ?*
- Parce qu'elle est... elle est au Front National ! Eh bah mes parents ils votent à gauche et tout. Moi j'peux pas voter.
- Clothilde : Non mais toi t'es de gauche ou de droite ?
- Jeanne : Gauche !
- *Et toi aussi ?*
- Clothilde : Oui ! [Jeanne prend une nouvelle carte-question]

Jeanne et Clothilde, contrairement à la majorité des enfants (voir ci-dessous), n'évoquent pas l'argument du racisme à propos de Marine Le Pen : le clivage gauche-droite agit comme un repère plus général, car nous avons vu qu'il inclut, pour ces enquêtées, le critère du racisme. Il est d'ailleurs intéressant de noter que Clothilde pose directement la question à Jeanne « toi t'es de gauche ou de droite ? », pour que celle-ci confirme leur identification commune à la gauche. Les autres personnalités sont également jugées sous ce prisme :

Extrait n°23

- Jeanne [à propos de François Hollande] : Bah que... je sais pas ce que je pense !
- Clothilde : Mais tu le trouves bien ou pas bien ?
- Jeanne : Je sais pas ! [silence] Moi je le trouve bien parce qu'il est à gauche !
- *Et toi ?*
- Clothilde : Moi aussi.

[...]

- [*à propos de Nicolas Sarkozy*] *Et qu'en penses-tu ?*

- Jeanne : Bah que j'l'aime pas parce qu'il est à droite.

- *Et alors ?*

- J'aime pas la droite !

- *C'est tout ?*

- Oui. Tout simplement.

- *Et toi ?*

- Clothilde : Pareil !

Pour Jeanne et Clothilde, la gauche et la droite constituent des repères qui leur permettent de situer efficacement les différentes personnalités politiques, non seulement dans le champ politique mais également dans leur propre hiérarchie normative. La catégorie gauche-droite, parce qu'elle est associée à certaines informations et à un jugement de valeur, leur permet de catégoriser efficacement les personnalités politiques.

Notons au passage que Jeanne fait référence au Front National. La mobilisation de partis politiques fait partie des catégories politiques dont V. Tiberj (2004) constate l'accessibilité pour de nombreux Français. Ce constat n'est pas valable pour les enfants. Le Front National est ainsi le seul parti qui soit spontanément cité par les enfants, que cela soit dans le questionnaire (4 occurrences) ou les entretiens (3 occurrences). L'UMP et le Parti Socialiste ne sont mentionnés qu'en de rares occasions, soit pour qualifier le vote des parents, soit lorsque j'ai directement demandé aux enfants dans quel parti était telle ou telle personnalité, question à laquelle ils ne savent en général pas répondre. La majorité des enfants maîtrise ainsi très mal le système partisan. Dans un premier questionnaire administré aux enfants pour mon mémoire de Master en 2013, j'avais inséré plusieurs questions de connaissances sur les partis politiques : je demandais notamment aux enfants de citer le parti de chaque personnalité. Seule une minorité d'enfants (autour de 10%) a obtenu de bonnes réponses à ces questions. Une proportion conséquente d'entre eux (autour de 20%), par ailleurs, a répondu à la question en donnant le bord politique de la personnalité (gauche ou droite) à la place du parti. Ainsi, comme l'a également montré K. Throssell (2009, p.79), si le clivage gauche-droite fait sens pour une partie des enfants et leur permet de se repérer sur l'échiquier politique, pour la majorité d'entre eux le système de parti n'est pas, à l'instar des adultes, une catégorie politique structurante.

En revanche, la catégorie « raciste » est fréquemment mobilisée par les enfants. Bien qu'elle ne constitue pas une catégorie consensuelle au sein du champ politique

(personne ne se revendiquant « raciste »), on peut la considérer comme une catégorie politique simplifiée, dans le sens où elle se réfère à un clivage qui structure effectivement le champ politique, celui de la politique migratoire et de la politique d'intégration, « traduite » par les enfants en des termes à la fois plus simples et plus normatifs. La catégorisation de cet argument comme « politique » est de ce point de vue discutable, en raison de la forte charge morale qu'il porte : le racisme est associé à ce qui est « méchant », « mal ». Cet argument est principalement mobilisé en ce qui concerne Marine le Pen, qui est accusée d'être raciste par 111 enfants – soit 22% de l'ensemble des répondants au questionnaire, 34% de ceux qui se sont positionnés à son sujet et 55% de ceux qui ont écrit une réponse. Les termes « raciste » ou « racisme » sont explicitement mentionnés dans la plupart (74%) de ces réponses : la réponse la plus fréquente est « elle est raciste ». Les enfants écrivent parfois simplement « raciste », ce mot semblant produire une argumentation en soi. De nombreux enfants donnent des détails supplémentaires, à l'instar de ces quelques exemples : « elle est très très très raciste !!!!! » ; « elle est raciste des Noirs et des Arabes » ; « elle est raciste et de droite » ; « elle rejette les immigrés et est pour le racisme » ; « sale raciste Marine Le Pen » ; « elle est raciste !!!!! je la hais » etc. Les 26% de réponses restantes ne mentionnent pas explicitement le terme « racisme » mais font mention de la politique migratoire imputée à Marine Le Pen : « elle veut enlever les Noirs et les Arabes » ; « elle n'aime pas les Musulmans » ; « elle veut nous renvoyer au Maroc » ; « il ne faut pas dire aux émigrés de partir » ; « car elle veut renvoyer les personnes qui n'ont pas les mêmes racines que nous » ; etc. Notons par ailleurs que plusieurs enfants ont raturé la photographie de Marine le Pen dans le questionnaire ; deux enquêtés ont écrit des insultes en réponse à la question « qui est-ce » ; un autre a barré la case « je la déteste » pour écrire à la place « je la hais ». Des réactions émotionnelles telles que des cris de dégoûts ont également été exprimées lors des entretiens, certains enquêtés demandant même à déchirer la carte-image ou à la cacher. L'accusation de racisme envers Marine Le Pen provoque donc un rejet très fort, car fondé sur une dépréciation morale qui peut être très consensuelle entre la famille et l'école. Cette association « Marine Le Pen / racisme » explique pourquoi les réponses des enfants à propos de cette personnalité ont bien plus souvent été classées comme relevant « d'arguments politiques » que pour François Hollande et Nicolas Sarkozy (cf. tableau dans l'introduction de la section I). L'argument du racisme constitue en effet un argument simple, rendu accessible aux enfants par la répétition de la norme antiraciste, notamment à l'école, et qu'il leur est facile d'exprimer.

Que Marine Le Pen soit taxée de « racisme » par les enfants paraît assez peu surprenant aux vues de sa réputation politique. La raison pour laquelle nous pouvons affirmer que le racisme constitue un repère pour les enfants réside surtout dans la mobilisation de cette catégorie pour les autres personnalités politiques. Ainsi 8 enfants disent ne pas aimer Nicolas Sarkozy « parce qu'il est raciste », « parce qu'il a dit un truc sur nous les Arabes », « même lui, raciste ! je le hais ». Plus encore, 7 enfants utilisent ce critère pour juger François Hollande, qu'ils déclarent bien aimer « parce qu'il n'est pas raciste » ; « parce qu'il a défendu les Marocains » ; « lui il n'a pas dit "la France vous l'aimez ou vous la quittez" ». Cette catégorie est également revenue fréquemment comme critère de jugement des personnalités politiques dans les entretiens. On peut citer à cet égard le cas de Mehdi et Youssef, élèves de CM2 de l'école Périph-Défav1. Mehdi déclare, lorsqu'il tire la carte « quelles sont tes origines », « moi je suis algérien et je crois en Jésus », ce sur quoi Youssef répond « moi je suis guinéen et je crois en Allah ». Le père de Mehdi travaille dans le bâtiment et sa mère en maison de retraite. Le père de Youssef, récemment décédé, était « éboueur et grand voyant médium africain », sa mère est au chômage. Mehdi et Youssef font partie des enfants qui lisent la politique sous le prisme de l'opposition raciste / pas raciste : Mehdi dit à propos de la gauche et de la droite « j'ai déjà entendu ce mot ! C'est raciste et pas raciste ! Raciste et pas raciste ! ». L'ensemble des déclarations des enfants vont dans ce sens :

Extrait n°24

- [à propos du gouvernement] *Qu'en penses-tu ?*
- Youssef : Bof. Parce que des fois il nous met des lois mais... ces lois on les aime pas.
- Medhi [en même temps] : Des fois ils font n'importe quoi et des fois ils font des bonnes choses hein !
- *Comme quoi ?*
- Medhi : Je sais pas.
- Youssef : Parce que ils... les lois, des fois ils mettent des lois n'importe quoi. Pourquoi mes parents ils sont guinéens, pourquoi ils ont pas le droit de voter ? ils sont guinéens ils ont droit de voter...
- Medhi : [coupant] Oui c'est vrai ça ! Moi j'aime pas Marine le Pen c'est une raciste...
- Youssef : Ouais c'est... raciste, c'est... nan mais... quand je dis raciste ... mais c'est plus que raciste hein !
- Medhi : Mais ça m'énerve que... qu'il y ait du racisme parce que sinon... ce serait pas beau de voir que des Blancs que des Blancs, ou que des Noirs que des Noirs, ce serait pas beau !

- Youssef : Ouais en plus, pourquoi ils veulent nous faire partir, on les a fait quoi ! [s'énervant] Qu'est-ce qu'on les a fait, pourquoi on doit partir ? On les a fait quoi !
- Medhi : Nicolas Sarkozy encore moins... j'aime pas !
- Youssef : [en même temps] Alors lui il a voulu nous rajouter trois mois de grandes vacances !
- Medhi : Ouais mais ça va... on va pas glander glander...
- Youssef : Ouais mais trois mois de grandes vacances c'est cool hein !
- Medhi : Ouais mais... j'aime pas ses gestes...
- *Quels gestes ?*
- Youssef : Racistes. Ouais c'est vrai en ce moment y'a beaucoup de racisme dans le gouvernement...
- Medhi : Hum [confirmant]. Dans la droite et la gauche.
- Youssef : Moi j'suis pour le côté François Hollande. Lui il est pas raciste.

[CM2, 05/2014, École Périph-Défav1. **Youssef** : père éboueur (décédé), mère au chômage. Élève en difficulté. Connaissances: 11. **Mehdi** : père peintre en bâtiment, mère auxiliaire de vie. Élève moyen. Connaissances: 7]

Cet échange a lieu quasiment au début de l'entretien : il est intéressant de constater que les enfants évoquent spontanément le thème du racisme, à l'aune duquel ils évaluent les trois personnalités politiques les plus connues, avant que je les aie interrogés à leur sujet. Le racisme agit donc ici comme une catégorie politique qui permet aux enfants de se repérer sur l'échiquier politique. Dans le cas de Youssef et Medhi, on est en fait face à une lecture racialisée du monde social en général, comme le montre la suite de l'échange :

Extrait n°25

- Youssef : [carte-concept « le racisme »] Le racisme c'est quand tu te moques de quelqu'un qui n'a pas la même peau que toi.
- Medhi : Le racisme, c'est quelqu'un qui [ne] veut voir que la même chose, que la même peau, et qui sait pas vivre avec les gens.
- [...]
- *Vous en voyez vous du racisme ?*
- Medhi : Hein ? Oui beaucoup. Ça s'arrêtera jamais.
- Youssef : Euh... quand j'étais venu ici j'en recevais plus de trois/quatre mots racistes par semaine.
- *Et maintenant ça va mieux ?*
- Hum... bof...
- *Des mots racistes de la part de qui ?*
- Bah des Gitans devant chez moi !
- Medhi : Des gens... des Gitans, beaucoup de Gitans là bas !
- *Ils sont racistes ?*
- ensemble : Ah oui ! [soupires]
- Medhi : Ils connaissent rien, ils sont bêtes ils... pff... ça s'est surtout les gens mal élevés hein ! Voilà, on a fini [c'était la dernière carte].

- *Mais par exemple quand tu dis les Gitans ils sont bêtes, ça c'est pas du racisme ?*
- Medhi : Nan !! [rires gênés] c'est... nan !! c'est des gitans de là-bas ! [en protestant] Non c'est des gitans qui sont dans le bloc... non j'ai pas dit tous les Gitans, j'ai dit les gitans du bloc...
- Youssef [en même temps] : Les Gitans qui sont devant chez moi, les Gitans qui sont devant chez moi ils sont vraiment fous. Ils sont fous !
- Medhi [en même temps] : Ils sont mal élevés ils mettent du feu et tout...
- Youssef : J'te jure !
- Medhi : La dernière fois ils ont mis du feu.
- Youssef : La dernière fois ils ont brûlé un arbre oh ! Ils ont brûlé un arbre !!!! Ça sentait la fumée devant chez moi !
- Medhi : Dans les escaliers ils laissent...
- Youssef : Un jour c'était vers trois heures là, ils avec des couteaux là, ils... comme par hasard devant chez moi ! Comme par hasard ils disaient « oh j'avais te tuer j'vais te tuer ! » vers 14h là j'étais entrain de manger, et là ils nettoient le sol avec du gaz. Et on a dû appeler les pompiers. Ils sont fous devant chez moi ! Ils mettent les coqs ils te réveillent à six heures !

Youssef est le seul enfant interrogé qui déclare avoir fait l'objet de remarques racistes. Cela s'explique probablement par le fait qu'il fasse partie de la très petite minorité noire de son quartier, où la majorité des enfants déclare être originaire d'un pays arabe. Ceux qu'il accuse de racisme, pour autant, appartiennent à une autre minorité du quartier, « les Gitans », à propos desquels il produit une analyse racialisante. La réaction des enfants lorsque je les mets face à cette contradiction est intéressante : se mettant dans une posture très défensive, ils tentent de singulariser leur propos pour montrer qu'ils ne mobilisent pas une catégorie raciale mais un groupe précis (« les Gitans du bloc »), dont ils me dépeignent un portrait très négatif pour me convaincre de la légitimité de leurs propos (« j'te jure ! »). On voit donc que le discours antiraciste est intériorisé comme étant une norme à ne pas transgresser, mais qui n'est pas incompatible avec une lecture très racialisée, voire raciste, du monde social.

Précisons ici que si la lecture du politique sous le prisme du racisme n'est pas propre aux enfants racisés¹¹⁵, elle se retrouve de façon plus systématique chez ces derniers. Une analyse attentive des résultats suggère en fait une mobilisation différenciée de l'argument du racisme selon que les enfants aient le sentiment d'appartenir ou non aux catégories qu'ils accusent les personnalités politiques de stigmatiser. Ainsi le « nous » (Musulmans, Marocains, Arabes...) est présent dans de nombreuses réponses au questionnaire, qui proviennent toutes d'enfants déclarant des origines étrangères, par

¹¹⁵ Ce terme fait référence au sentiment exprimé par les enquêtés d'appartenir à une catégorie raciale minorisée (Poiret 2011 ; Lorcerie 2003).

exemple « elle a dit que si elle est présidente elle renvoie les Algériens dans leur pays » ; « elle vire les Musulmans de la France » ; « parce qu'elle veut nous renvoyer » ; « elle veut renvoyer les Marocains au Maroc » ; « parce qu'elle est raciste et si elle devient présidente mon Papa sera exclu de la France » ; « parce qu'il a dit un truc sur nous les Arabes ». Ces réponses témoignent donc du sentiment de ces enfants d'être personnellement concernés, en tant que membres d'un « nous » racisé, par les propositions politiques jugées racistes. Les enfants qualifient ainsi généralement le racisme de Marine Le Pen en fonction de leur propre sentiment d'appartenance, évoquant « les Arabes », « les Musulmans », voire « les Marocains » quand eux-mêmes sont d'origine marocaine, « les Algériens » lorsqu'ils sont d'origine algérienne, etc. Nous avons vu dans le chapitre précédent que lorsque les enfants définissaient le racisme, ils ne ramenaient que très rarement ce concept à leur expérience personnelle. A l'inverse, lorsqu'il s'agit d'évoquer les idées jugées racistes de Marine Le Pen, les enfants rapportent beaucoup plus systématiquement leurs opinions politiques à leur groupe d'appartenance, ce qui témoigne d'une forme d'ethnicisation des opinions politiques (Braconnier & Dormagen 2010). Pour ne citer qu'un seul extrait d'entretien, prenons celui mené juste après les attentats de Charlie Hebdo avec quatre élèves de CM2 de milieux populaires, se déclarant tous d'origine étrangère :

Extrait n°26

[Je montre la carte-image de Marine le Pen. Les enfants crient son nom à l'unisson, Tarek rit, Elyes fait un cri de dégoût.]

- Tarek : Moi j'l'aime pas.

[...]

- Tarek : Moi j'vous dis pourquoi je l'aime pas, parce que elle avait dit une fois que... que les Musulmans [Elyes : ils sortent de la France] oui, ils vont retourner dans leur pays. Parce que moi j'ai de la famille qui sont nés... au truc, en France, et qui sont nés en Algérie, et qui sont venus en France et...

- Atman : [coupant] Elle veut nous renvoyer au Maroc.

- Elyes : Elle a pas dit les Musulmans, elle a dit les...

- Tarek [coupant] : Oui, voilà, tous les...

- Atman [coupant] : Y'a que les Français qui viennent !

- Elyes : T'es bête toi t'es français, donc tu vas rester sans tes parents !

- Tarek : Y'a que les Français qui viennent ici, moi j'aime pas parce que après, bah regardez le père d'Atman bah c'est un Marocain, et lui il est né en France, et après il va se séparer de son père !

- Atman : Moi j'vais avec lui, t'es ouf !

- Tarek : Bah voilà, elle a pas le droit de faire ça, parce qu'après on se sépare de ses enfants.

- Bader : Et après il vont pas reconnaître leurs parents, et quand il va grandir il va dire « non c'est pas toi ma mère arrête de te moquer » et après quand ils vont pas la croire...

- Elyes : [coupant] Non c'est un conte de fée ça !

- Tarek : Non mais parce que elle a dit « y'a que des Français qui ont le droit de rester en France, c'est tout » chacun dans son pays après elle s'occupe pas des autres pays, que de... voilà elle a dit ça.

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. **Tarek** : mère au foyer, père travaille dans une maison de retraite. **Elyes** : mère aide à domicile, père vendeur de voitures. **Atman** : mère au foyer, père maçon. **Bader** : mère au foyer, père maçon.]

Les opinions de ces enfants à propos de Marine le Pen sont donc directement liées à leur situation personnelle. Tarek, qui se dit « d'origine algérienne », évoque « les Musulmans » puis « l'Algérie », tandis qu'Atman évoque exclusivement « le Maroc ». L'échange entre les enfants leur permet ensuite de monter en généralité pour évoquer une discrimination envers les non-Français en général, tout en mobilisant en exemple leur situation en particulier. Le scénario selon lequel Atman devrait se séparer de son père témoigne d'une inquiétude diffuse, largement fantasmée (comme le rappelle d'ailleurs Elyes : « c'est un conte de fée ça » !) qui montre en tout cas à quel point les opinions politiques sont liées au sentiment d'appartenir à une minorité raciale.

Cela ne signifie pas pour autant que seuls les enfants racisés accusent Marine le Pen de racisme. Cet argument est au contraire très répandu, mais prend des formes différentes chez les enfants qui ne se sentent pas eux-mêmes concernés par le racisme en question. Premièrement, ceux-ci font beaucoup plus souvent référence aux « Noirs » qu'aux « Arabes », « Musulmans », « Marocains » etc. qui sont plus fréquemment mentionnés par leurs camarades racisés¹¹⁶. Les « Noirs » agissent ainsi comme figure archétypale de victimes du racisme. De nombreux enfants mentionnent par ailleurs « les étrangers » ou plus rarement « les immigrés », catégories qui ne sont quasiment jamais utilisées par les enfants racisés, qui évoquent éventuellement « ceux qui ne sont pas Français ». Pour autant, les enfants non-racisés peuvent eux aussi relier leurs opinions vis-à-vis du racisme à leur vie personnelle, mentionnant un « tonton qui est Noir » et qui risquerait d'être « renvoyé », une « amie amérindienne » ou encore une camarade de classe « qui n'est pas française ». Les situations individuelles agissent donc comme des exemples qui permettent de donner du sens et conférer une dimension émotionnelle à la dépréciation de certaines personnalités politiques.

¹¹⁶ Il faut rappeler ici que la ville a connu des vagues migratoires principalement issues des pays du Maghreb. Rares sont les enquêtés susceptibles de se considérer comme Noirs.

Le clivage gauche-droite et l'opposition raciste-pas raciste apparaissent donc comme les principales catégories politiques que les enfants peuvent mobiliser pour se repérer dans l'univers politique. Tous les enfants, cependant, ne disposent pas de ces repères, et tous ne les maîtrisent pas aussi bien. Par ailleurs, ces repères ne se valent pas : le repère gauche-droite offre une compréhension potentiellement beaucoup plus aboutie que le repère raciste-pas raciste, qui est d'ailleurs souvent inclus dans la compréhension de la catégorisation gauche-droite. Les enfants peuvent ainsi disposer de plusieurs repères différents, chacun leur permettant d'affiner leur capacité à justifier leurs opinions.

1.2.b. Mémoriser des informations politiques

Nous avons, jusqu'à présent, évoqué différentes modalités de jugement et de justification des opinions, qui se réfèrent à des critères plus ou moins politiques tels que le physique ou la moralité des personnalités, le clivage gauche-droite ou encore le racisme. S'ajoutent à ces arguments des réponses qui évoquent des actes politiques concrets, issus de l'actualité. Gardons cependant en mémoire que ceux-ci brillent surtout par leur absence (on comptabilise en ce qui concerne le questionnaire 24 occurrences pour François Hollande, 3 pour Marine le Pen et 12 pour Nicolas Sarkozy). En effet, les enfants qui cherchent à appuyer leur argumentation par des exemples précis se trouvent souvent démunis pour s'en rappeler :

Extrait n°27

- Maël : [à propos de Nicolas Sarkozy] : J'en pense que... beh moi je l'aime pas trop. Bon pas au point de Marine le Pen mais je l'aime aussi vraiment pas trop... Je pense qu'il... 'fin il fait des choses... ouais il a fait des choses qui n'a pas plu... qui n'a pas plu à tout le monde je pense...

- *Comme quoi par exemple ?*

- Comme... par exemple... bah par exemple euh... beh... [rires] y'avait par exemple... attends... j'en ai plein... beh il a... je sais pas il a fait plein de choses [rires] par exemple... je sais pas... 'fin je me rappelle plus, mais...

[CM2, 03/2016, Associative. *Maël* : père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif. Très bon élève. Connaissances: 10]

Maël ne parvient pas, sous la pression de l'interaction, à citer un exemple concret qui lui aurait déplu dans les actes de Nicolas Sarkozy, ce qui semble le surprendre lui-même (« attends... j'en ai plein... »). Le fait que Maël, comme beaucoup d'autres enfants, ne se

« rappelle » plus d'aucun exemple, pour peu qu'on prenne cette déclaration au sérieux, indique en réalité une forme de mémorisation minimale : il se souvient avoir eu en tête « plein de choses » négatives au sujet de Nicolas Sarkozy, sans s'en rappeler précisément. Les détails s'effacent, mais le jugement normatif reste. Il arrive cependant que les enfants puissent citer des exemples concrets, que j'analyse dans cette section.

Dans le questionnaire, une des réponses qui revient régulièrement au sujet de François Hollande et dans une moindre mesure Nicolas Sarkozy concerne leurs politiques ou leur performances sur le plan économique : « il fait descendre le pays en termes de finance » ; « il monte les impôts et fait payer plus cher » ; « le chômage augmente à cause de lui » ; « il a réussi à faire baisser le taux de chômage » ; « il prend l'argent aux pauvres et le donne aux riches » ; « parce qu'on m'a dit qu'il a pris l'argent des autres » ; etc. Anabelle dit également dans l'entretien : « il a pas une bonne... enfin, quand il dirigeait la France, ça allait pas trop, ça faisait piou piou piou piou... [elle mime avec sa main une courbe descendante], avec Hollande ça fait un tititoutouhop... [elle mime une courbe qui remonte très légèrement] ».

On trouve, dans le même registre, des appréciations globales sur le programme ou le bilan politique des personnalités : « Nicolas Sarkozy je l'aime parce qu'il a uni la France » ; ou au contraire un enfant dit ne pas l'aimer « parce qu'il pense qu'à l'argent ». Marine Le Pen est accusée de vouloir « transformer la politique en dictature », « retourner au Moyen-âge », ou encore « revenir à la vieille époque (sans téléphone...) ce n'est pas trop mon truc ». Ces arguments relèvent du raccourci dans le sens où les enfants se souviennent des éléments clefs à connaître sur la personnalité : il s'agit d'une information simplifiée, mais qui offre un argument cohérent. Le concept de « raccourci » a été théorisé par le courant dit « cognitiviste », parallèlement à celui « d'heuristique », dans l'objectif de comprendre comment des citoyens même peu informés parvenaient à produire des opinions sur différents sujets. Les raccourcis, ou « raccourcis d'information », désignent la simplification de certaines informations qui permettent de mémoriser à moindre coût des critères de jugement (Popkin 1991). Toutes les opinions politiques relèvent, dans une certaine mesure, d'une opération de raccourcissement de l'information – il s'agit en effet de l'opération mentale qui permet de rendre intelligible des objets complexes. Comme le rappelle D. Gaxie, cependant, le fait que tous les citoyens utilisent des raccourcis ne doit pas amener à considérer que tous sont égaux dans leur capacité à former des opinions (2002) : tous les raccourcis, en effet, ne se valent pas,

dans le sens où ils ne confèrent pas une égale capacité à produire des opinions ajustées au champ politique.

On peut à cet égard citer l'exemple de Nathanaël, élève de CE2 de l'école Centre-Fav, dont le père « travaille avec les handicapés » et la mère est AVS. Très bon élève, il n'a qu'un plutôt faible niveau de connaissance politique (5/13), mais fait partie des enfants qui jugent toutes les personnalités à travers le clivage gauche-droite, dans le questionnaire comme lors de l'entretien. Nathanaël déclare d'ailleurs « moi je voterais pour l'extrême-gauche » et donne l'explication suivante concernant le clivage gauche-droite :

Extrait n°28

- La gauche déjà, c'est... [souponne] c'est ceux qui sont moins... pas politiques mais moins... moins... moins...

[...]

- *Ça veut dire quoi qui sont moins politiques ?*

- Ils font pas... ils font moins de pouvoir, j'veux dire ils essayent pas de faire [prenant une grosse voix théâtralisée] « c'est MOI qui a le pouvoir !! » [Leïla rit] et la droite c'est ceux qui sont par exemple, comme Marine le Pen...

- Leïla : racistes !

- Nathanaël : [rires] On peut dire ça comme ça, moi je connais pas trop, bah c'est ceux qui sont le contraire de la gauche.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. *Leïla* : père maçon, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances : 7. *Nathanaël* : père travaille avec des handicapés, mère AVS. Très bon élève. Connaissances : 5]

Les mots manquent ici à Nathanaël pour exprimer le critère d'autoritarisme à l'aune duquel il juge la droite et la gauche. Les extraits suivant montrent qu'il articule ce critère avec d'autres éléments :

Extrait n°29

- Nathanaël : [à propos de Nicolas Sarkozy] Moi je l'aimais pas, parce que déjà, il était EXTREME droite, enfin j'sais pas bon, et, et aussi il faisait pas du mal au pays mais...

- Leïla : Il était moche, et il était raciste...

- Nathanaël : Si elle le dit ! Et aussi il voulait que toutes les écoles soient privées !

- Leïla : [s'exclame] Oh il est nul !!!!

[...]

- Nathanaël : Alors ça c'est François Hollande [Leïla : il est trop gentil], président, il est un peu mieux que Nicolas Sarkozy et Marine le Pen, il est gauche, enfin dans le milieu... [Leïla : il est trop bien !] il est... ouais, bien... mouais... [...] bof.

- *Pourquoi tu dis bof ?*

- Bof parce que... il est... aussi un peu... « je veux gouverner... »
- Leïla : Non, il a jamais fait ça !
- Nathanaël : Si ! non, mais je veux dire, il est un peu « c'est moi qui commande », mais un peu moins que Nicolas Sarkozy humhum [pour dire « et tout »]...
- Leïla : Il faut finir sa phrase ! [rires]
- Nathanaël : Il est aussi un peu... j'veux dire « laissez les écoles comme ils étaient » un peu comme ça. Mais il est un peu sympa...

Nathanaël entame systématiquement ses commentaires sur les personnalités en les situant à droite ou à gauche. Le racisme, en revanche, ne constitue pas un repère pour lui, contrairement à Leïla. Par ailleurs, la question de l'autoritarisme ou de la patrimonialisation du pouvoir agit comme un critère à l'aune duquel il peut juger les personnalités politiques. De plus, l'exemple des écoles, qu'il mobilise à deux reprises, agit comme un raccourci d'information qui décrit assez efficacement un clivage concernant la fonction publique, que Nicolas Sarkozy est accusé de vouloir détruire (« il voulait que toutes les écoles soient privées »), là où il considère que François Hollande est favorable au *status quo*. Malgré les maladresses de langage et l'extrême raccourcissement des informations à sa disposition, la perception du monde politique par Nathanaël semble finalement tout à fait cohérente avec le positionnement d'extrême-gauche qu'il revendique lui-même en début d'entretien.

Le procédé de simplification des informations mène souvent les enfants à grossir, voire inventer les informations – ce qui rend le raccourci plus efficace encore. C'est notamment le cas en ce qui concerne la croyance de Nathanaël quant au programme de Nicolas Sarkozy concernant les écoles privées. On peut également citer les échanges lors desquels, pour évoquer les poursuites judiciaires dont faisait l'objet Nicolas Sarkozy pendant l'enquête, les enfants disent qu'il a été en prison. De telles exagérations apparaissent particulièrement souvent au sujet de Marine Le Pen. Les enfants la dotent en général de l'intention de « renvoyer les étrangers [/ Marocains / Arabes / etc.] dans leur pays ». L'accusation de racisme se résume et se limite ainsi en général à cette intention d'exclure physiquement les personnes en fonction de leur catégorie raciale ou nationale. Il faut préciser que les enfants ne perçoivent pas, en général, la dimension « raccourcie » ou « simplifiée » de cette affirmation. Plus encore, un nombre important d'entre eux affirme avoir entendu Marine Le Pen formuler une telle intention :

Extrait n°30

- Anissa : [tire la carte] Bah moi je dis que c'est Marine le Pen, bah moi je dis que moi je l'aime pas du tout, je la déteste, je la hais, parce que elle quand elle voulait... elle était dans le micro, devant la télé on regardait, elle était pour les candidats de président, voilà bah elle était devant dans le micro et après elle disait « nanani nanana les Arabes il faut qu'ils partent » [...]

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. Père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Extrait n°31

- Amira : J'aime pas.

- Pourquoi ?

- Parce que la dernière fois j'avais regardé une émission, y'avait elle, y'avait un journaliste c'était un Arabe et dès qu'il parlait elle... genre... elle le regardait de travers. On dirait que c'est une raciste !

[CM2, 05/2014, Périph-Défav1. Mère au foyer, père plâtrier. Bonne élève. Connaissances : 9]

Extrait n°32

- Nesrine : C'est le racisme. Elle critique les... les Musulmans. Elle leur dit « si j'étais présidente, j'envoyerais [sic] les Musulmans au Maroc » mais elle ne peut pas parce que la France c'est un peu... c'est une liberté, solidarité.

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer]

Extrait n°33

- Audrey : Elle est raciste, j'ai vu aux informations qu'elle avait dit que si elle dirigeait la France les étrangers ne seraient pas admis. Qu'ils seraient rejetés.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. Parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

Les enfants sont donc nombreux à déclarer avoir entendu une même déclaration dont on sait pourtant qu'elle ne peut avoir eu lieu dans la réalité. Plutôt que d'en conclure que les enfants sont des menteurs, il semble pertinent d'examiner ce que cela nous apprend sur la mémorisation des informations politiques. Ces enfants ont probablement eu accès à des informations et explications sur Marine Le Pen, lesquelles peuvent être plus ou moins précises ou déjà simplifiées. On peut imaginer que nombre d'entre eux ont réellement entendu Marine Le Pen à la télévision, ce qui a pu donner lieu à une traduction instantanée de la part des adultes avec qui ils se trouvaient, ce qui leur a appris que le discours qu'ils entendaient pouvait être jugé raciste, ou défavorable aux étrangers. On peut faire l'hypothèse que cette information a été « compressée », « raccourcie » : les enfants mémorisent que Marine Le Pen « veut renvoyer les étrangers » et se souviennent par ailleurs de l'avoir vue à la télévision. Leur déformation des propos de Marine Le Pen

peut alors s'apparenter à une approximation dans la « décompression » de l'information telle qu'elle a été raccourcie.

Les enfants s'aident également parfois d'événements issus de l'actualité pour justifier leurs propos. Ainsi, on trouve dans le questionnaire plusieurs occurrences sur le mariage homosexuel, toutes données lors de la première vague d'enquête en 2014, qui justifient des opinions positives ou négatives à propos de François Hollande : « il a mis les femmes égaux aux hommes et a dit oui pour le mariage gay », « il a autorisé les gays », « il a adopté la loi des homosexuels ». A partir de 2015, on trouve davantage de références aux attentats : « je trouve que pendant les attentats il a fait ce qu'il fallait » ; « c'est une tapette il sait pas quoi faire à cause des djihadistes » ainsi qu'une référence à la loi El Khomri : « il veut pas enlever la loi emcovitch [sic] ». Concernant Marine Le Pen, on ne trouve qu'une référence à une actualité politique : « parce qu'elle veut remettre la peine de mort ». Pour Nicolas Sarkozy, enfin, les enfants citent principalement les affaires politiques : « à cause de lui, il y a l'affaire Bigmallion » ; « il a financé sa campagne par des terroristes ». Ces enfants donnent donc un argument issu de l'actualité pour justifier une opinion dont on peut supposer qu'elle préexiste en réalité à cet argument. Les citations ci-dessus listent de façon quasi exhaustive les réponses des enfants comprenant des références à l'actualité politique, auxquelles nous pourrions ajouter quelques extraits d'entretien. Il est donc important de garder en mémoire qu'elles sont très minoritaires, ce qui indique que les enfants forment bien plus leur opinion en intériorisant celle des autres qu'en évaluant l'actualité. La présence de tels arguments n'en interroge pas moins les conditions de mémorisation des événements politiques et de leur mobilisation en argument. Les enfants se réfèrent en général à l'actualité plutôt récente – évoquant des événements ou débats médiatisés quelques semaines, voire quelques mois auparavant. Cela suppose non seulement qu'ils aient eu accès à cette information, qu'ils l'aient mémorisée (ce qui exclue de fait les informations anciennes), mais aussi qu'ils l'aient comprise, et surtout qu'ils aient pu l'inscrire dans un système de croyance plus global (Sniderman 1998). Pour que les enfants puissent mobiliser l'actualité comme argument, il faut en d'autres termes que l'actualité fasse sens pour eux.

Un élément d'actualité qui revient très régulièrement dans la bouche des enfants concerne ainsi les lois scolaires. 13 enfants déprécient ainsi François Hollande « parce qu'on aura école le mercredi », « car il va raccourcir les vacances et nous faire aller à l'école le mercredi », « travailler le mercredi non mais je rêve », « y'en a qui disent que

Hollande veut enlever des vacances », etc. Les enfants font ici référence à la réforme des rythmes scolaires qui a eu lieu à la rentrée 2014, soit après la première vague d'enquête, mais que les enfants évoquent encore régulièrement jusqu'en 2016. Nicolas Sarkozy est également, dans 5 cas, jugé à l'aune de ce critère : « il nous laissait des semaines qu'Hollande nous enlève », « grâce à lui, on allait avoir trois mois de vacances », etc. Cet argument revient également régulièrement dans les entretiens :

Extrait n°34

- Selma : [à propos de Nicolas Sarkozy] J'en pense que lui il était mieux que François Hollande, parce que François Hollande... je l'aime pas.

- *Pourquoi ?*

- Parce que il nous a enlevé 1 mois... soit il nous a enlevé un mois de vacances ou j'sais plus, ou j'sais plus quoi, mais nous quand on va aller au collège on aura que trois mois de vacances. Et c'est ça que j'aime pas parce que lui il a pas fait... il a pensé aux enfants et tout, et franchement mes sœurs elles ont dit que il était pas bien mais moi j'pense que lui [Nicolas Sarkozy] il était mieux que François Hollande.

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Farah** : père maçon, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances: 2. **Selma** : père maçon, mère femme de ménage. Élève moyenne. Connaissances : 5]

Si l'argument des politiques scolaires revient régulièrement dans les propos des enfants, c'est parce qu'il s'agit d'un argument qui leur est particulièrement accessible, et à propos duquel ils sont, en tant qu'élèves, particulièrement légitimes pour se prononcer, étant directement concernés par ces lois. On voit donc ici que l'expérience personnelle est un outil grâce auquel les enfants peuvent bricoler une argumentation : à l'instar de Nathanaël qui mobilise l'exemple des écoles, les enfants mobilisent des arguments dont eux-mêmes sont capables de saisir la portée. Ainsi, « tout se passe comme si l'expérience de la vie de tous les jours conduisait à suspendre partiellement et ponctuellement les dispositions à l'auto-déshabilitation qui gouvernent le rapport au politique [des] fractions [les moins dotées politiquement] » (Gaxie 2013).

Lorsque les enfants mobilisent des catégories politiques comme arguments pour justifier leurs opinions, c'est donc qu'ils parviennent à leur donner du sens – qu'ils utilisent des catégories qui leur servent de repères pour différencier les gentils et les méchants ou qu'ils mobilisent des informations sur le monde politique qu'ils ont traduit et raccourci pour pouvoir les comprendre et les mémoriser.

I.3. Le cas des personnalités politiques étrangères

Parmi les personnalités au sujet desquelles étaient interrogés les enfants, se trouvaient deux chefs d'Etat étrangers : la reine d'Angleterre et Barack Obama, chacun représenté sur une carte-image. Par souci de clarté, je ne les ai pas évoqués dans les sous-sections précédentes : une présentation succincte des réponses des enfants à leur sujet me permet ici de revenir sur les principaux résultats présentés ci-dessus tout en interrogeant la spécificité des représentations concernant les chefs d'Etat étrangers.

Notons tout d'abord que beaucoup d'enfants n'ont, comme on pouvait s'y attendre, pas d'opinions à propos de ces personnalités. Leur sentiment d'illégitimité est d'autant plus fort qu'il s'agit d'un pays étranger : Jules dit par exemple « je ne sais pas parce que je ne suis jamais allé en Angleterre ». Malgré tout, de nombreux enfants livrent des opinions à leur sujet, qui ne semblent pas être données au hasard mais plutôt découler d'heuristiques de jugement, c'est-à-dire de projections d'impressions positives ou négatives, dont on peut souvent retracer l'origine. Ces heuristiques vont le plus souvent dans le sens d'une dévalorisation de la reine d'Angleterre et d'une valorisation de Barack Obama, bien que de façon non-systématique.

En ce qui concerne la reine d'Angleterre, les arguments de dépréciation à son égard se retrouvent pour la plupart dans cet extrait :

Extrait n°35

- Leïla : Elisabeth II, elle est moche. [Nathanaël rit] elle est vieille en plus !
- Nathanaël : Bah oui, c'est normal, elle règne depuis j'sais pas combien d'année... [Leïla rit]
- *Et quel est son rôle ?*
- Nathanaël : De faire beh... rien, enfin...
- Leïla : Ah c'est une princesse, tranquille, dans son château... [Imitant une voix hautaine] « Eh, garde ! Ramenez-moi ce méchant... et euh... cuisine ! »
- *Tu penses que c'est vraiment comme ça ?*
- Ensemble : Non !
- Leïla : Non, j'crois pas. En fait ça protège l'Angleterre.
- [...]
- Nathanaël : Et aussi, c'est surtout le Président qui le fait, Barack Obama, c'est bien ça ? qui règle, qui... la reine elle fait juste... elle arrange des petites choses.
- *Et qu'en penses-tu ?*
- Leïla : Que c'est nul d'avoir une dame... très moche en plus, elle est moche.
- Nathanaël : [en même temps] Oui, c'est nul d'avoir une reine.
- *Pourquoi ?*
- Leïla : Parce que, un, elle est moche, et j'ai pas envie d'avoir une princesse qui me décide !

- Nathanaël : Voilà, moi aussi. Elle est pas... boh...
- Leïla : Elle est... vieille hein, t'y crois...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Leïla** : père maçon, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances : 7. **Nathanaël** : père travaille avec des handicapés, mère AVS. Très bon élève. Connaissances : 5]

L'image de la reine d'Angleterre est ici contaminée par l'imaginaire des contes de fée auquel la royauté renvoie les enfants – bien qu'ils soient conscients de sa dimension fictive, la reine est souvent associée à une forme d'autoritarisme tout-puissant (Mounir évoque par exemple ses « esclaves »). Cet imaginaire doit en fait être compris en relation avec la vision de l'histoire propre à l'idéologie républicaine à la française, dans laquelle la chute de la royauté est associée à la démocratie et à la modernité (voir à ce sujet Throssell 2015). C'est ainsi que l'on peut interpréter la phrase « c'est nul d'avoir une reine », cette idée étant exprimée de façon plus explicite par d'autres enfants :

Extrait n°36

- Delphine : Beh moi... moi j'aime pas qu'y'ait une reine ou un roi parce que... ça commande, ça dit « ah ! mais apportez-moi un jus de fruit... »
- Baptiste : Et on n'a pas voté pour qu'elle soit élue, personne n'a dit « est-ce que »... demander si elle pouvait être ou pas... si elle pouvait ou pas gouverner...

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante, père cadre commercial. Très bon élève. Connaissances : 8. **Delphine** : mère agent administratif, père cuisinier. Élève moyenne. Connaissances : 6]

Les enfants sont également nombreux à exprimer l'idée que la reine « ne fait rien », ou comme le dit Nathanaël, « elle arrange de petites choses ». On peut analyser cela comme étant une forme de raccourci d'informations d'origine scolaire sur l'organisation du pouvoir dans les monarchies démocratiques :

Extrait n°37

- Adil : Euh... bah c'est la reine d'Angleterre, elle elle fait rien dans la politique, elle sert à rien.
- Bilel : Mais elle est présidente de beaucoup de pays !!
- Adil : Ouais. Non, reine !
- Bilel : Reine de beaucoup... l'Australie, l'Angleterre...
- Adil : Le Royaume-Uni. Mais elle fait pas la politique, elle sert à rien, pour l'Angleterre. C'est les ministres qui font les trucs.
- *Et vous en pensez quoi ?*
- Adil : Bah elle sert juste à visiter les pays...

[Périph-Défav, 03/2015. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances : 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8]

Il est intéressant de constater que pour les enfants, l'idée que la reine « ne fait rien » entraîne une forte dépréciation : ils sont nombreux à dire « elle sert à rien » et à l'accuser de flemmardise. Ce constat rejoint le résultat énoncé précédemment selon lequel « beaucoup faire » fait partie des qualités attendues des dirigeants. La critique de l'inactivité de la reine s'articule aux remarques, très fréquentes, sur son âge jugé trop avancé.

Extrait n°38

- *Et alors, qu'en pensez-vous ?*

- Qu'elle pourrait aller à la retraite, parce que en fait, elle est vieille ! [rires]

- Audrey : Elle est à la retraite un peu !

- Annabelle : Non, elle est pas à la retraite parce qu'en fait, elle délègue beaucoup de choses à George, mais elle s'occupe encore de choses, donc elle est pas à la retraite !

- Audrey : Mais elle sert un peu à rien en fait un peu ! [elles rient]

[...]

- Audrey : Y'a le président, comme le président de la France, il s'occupe un peu de tout, mais la reine elle doit s'occuper des petites choses, mais...

- Annabelle : Ah si elle s'occupe de quelque chose, elle s'occupe de se faire pomponner... avec son âge... c'est de rigueur ! [rires] beh voilà... et moi je l'aime pas... trop.

[CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Annabelle** : père informaticien, mère prof de natation. Bonne élève. Connaissances : 10. **Audrey** : parents cadres dans le spectacle. Bonne élève. Connaissances : 10]

Dans la représentation des enfants, « être vieux » est toujours dépréciatif (François Hollande et Nicolas Sarkozy en sont d'ailleurs parfois également accusés). Doit-on y voir une expression de la distance qui sépare les enfants des personnalités politiques ? Faut-il faire un parallèle entre la vieillesse de la personne et celle de l'institution ? Il s'agit en tous les cas d'une critique accessible aux enfants, à l'instar de l'apparence physique, très souvent commentée en ce qui concerne la reine, souvent jugée « moche », bien que d'autres enfants trouvent qu'elle a « l'air gentille » : ces derniers sont ceux qui ont une image plutôt positive de la reine, qui « prend soin de son pays ». Comme pour les personnalités françaises, les remarques sur l'apparence physique mais aussi sur l'âge ont donc surtout pour fonction d'appuyer une opinion que les enfants peinent à défendre avec des arguments plus construits.

Concernant Barack Obama, les enfants ont la plupart du temps une impression positive à son sujet, qu'ils justifient souvent par sa popularité, y compris électorale : plusieurs enfants pensent qu'il est « bien », « parce qu'il a été réélu ». D'autres se font

une bonne image de lui en raison de ses apparitions médiatiques, notamment Ibrahim et Mustapha :

Extrait n°39

- Ibrahim : Oui en fait il apparaît beaucoup dans des... comment ça s'appelle... dans des séries. Par exemple Austin et Ally il est apparu dessus, il est...

- Mustapha : Ah oui ! ouais !

- Ibrahim : Et y'avait... y'a même sa femme, comment elle s'appelle ?

- *Michèle Obama* ?

- Ibrahim : Sa femme ? Eh beh en fait, elle est apparue même dans Jessy Pouce [?], et par exemple le président il apparaît même dans « C'est pas moi », en fait il apparaît dans beaucoup de séries pour montrer sa générosité je pense !

[CM1, 03/2015, Périph-Défav1. **Ibrahim** : père maçon, mère au foyer. **Mustapha** : père employé du bâtiment, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances : 2]

Ces remarques, récurrentes en particulier parmi les enfants de milieux populaires, rappellent l'importance des médias dans la formation des représentations politiques (Conway, Stevens & Smith 1975 ; Fisch 2004). On trouve également à propos d'Obama des remarques, le plus souvent positives, sur son apparence physique (son sourire, sa jeunesse, sa cravate, etc.). Abelhamid dit bien l'aimer parce qu'il « tient ses promesses », critère à l'aune duquel il évalue la plupart des personnalités politiques. La majorité des appréciations positives à propos de Barack Obama semblent donc découler d'heuristiques de jugement : les enfants se font globalement une bonne image de lui, qu'ils justifient comme ils peuvent malgré l'absence d'arguments tangibles. Quelques enfants, cependant, mobilisent des arguments politiques à propos de Barack Obama, à l'instar d'Alban :

Extrait n°40

- Alban : [dé] Barack Obama, c'est le président de la république américaine... des États-Unis, pardon... euh il a... il a arrêté un grand grand terroriste, c'est Oussama Ben Laden, et j'trouve qu'il est... 'fin... si il parlait français correctement et qu'il était en France, j'crois que la France n'aurait pas beaucoup de problèmes.

- Raphaël : Tu l'aimes bien quoi !

- *Et toi ?*

- Oui moi aussi j'pense qu'il a des bonnes idées et puis... souvent c'est quand on voit des émissions il est un peu aimé par le peuple des États-Unis et y'a pas trop de conflits pour ça alors c'est bien.

[CM2, 06/2014, Centre-Fav. **Alban** : père rhumatologue, mère pédopsychiatre. Bon élève. Connaissances : 9. **Raphaël** : père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte. Très bon élève. Connaissances : 12]

A l'inverse, Karim a une opinion très négative de Barack Obama, qu'il justifie par un argument tout aussi solide :

Extrait n°41

- Karim : Je l'aime pas ! Parce que... il est... à ce qui paraît ils disent qu'il... qu'il est avec l'Israël ... et l'Israël eh bah elle frappe sans raison la Palestine ! Et j'aime pas ça.

[...]

- Karim : Des fois je les vois sur les chaînes, Al Jazeera, et des fois ils parlent.

- Yacine : Parce que eux ils savent tout ! Parce que ils...

- Karim : Ils les questionnent bien et ils répondent ! Il a dit, un jour il a dit « es-tu avec la Palestine ou l'Israël », il a dit l'Israël !

[CM2, 06/2014, Périph-Défav1. **Karim** : père maçon au chômage, mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 10. **Yacine** : père commerçant, mère couturière. Élève en difficulté. Connaissances 9]

L'information sur laquelle repose l'opinion de Karim, très pertinente vis-à-vis du champ politique, est raccourcie au point d'être transformée, Karim s'imaginant avoir lui-même entendu Barack Obama revendiquer son parti pris pour Israël. Cette mobilisation de la cause palestinienne est d'autant plus remarquable qu'elle s'oppose aux représentations spontanées de nombreux enfants racisés, qui ont plutôt tendance à considérer Barack Obama comme faisant partie du « nous » :

Extrait n°42

- Anissa : Moi je dis que ça c'est Obama, bah moi je dis qu'il a l'air trop gentil, il est aussi content, moi je dis qu'il gouverne bien son pays, les États-Unis, même si c'est des habitants de l'États-Unis, ils ont un truc, parce que ils disent ... parce que Obama, bah en fait lui il est tahitien un truc comme ça, polynésien, et aussi musulman, il croit en un seul Dieu il est musulman comme nous, et voilà il est musulman comme nous...

- Rabia : [coupant] Beh moi, Barack Obama c'est quelqu'un qui a ramené la paix entre les Noirs et les Blancs, parce que avant ils s'entendaient pas bien, et là grâce à Obama ils s'entendent bien, et moi pour moi c'est un président très très respectueux parce que il écoute les positions des autres, il est très poli, et aussi il soutient tous les gens, même les malades, et pour moi euh... il est bien !

[CM2, 03/2015, Périph-Défav. **Rabia** : père maçon, mère employée de ménage. Bonne élève. Connaissance : 9. **Anissa** : père chef de chantier, mère au foyer. Élève en difficulté. Connaissances 7]

Anissa et Rabia jugent donc Barack Obama selon des critères moraux (elles le trouvent « gentil, généreux, poli »), voire scolaires (« il écoute les positions des autres »), qui renforcent une sympathie qui semble en grande partie liée à sa couleur de peau : Rabia lui

attribue le fait d'avoir « ramené la paix entre les Noirs et les Blancs », tandis qu'Anissa considère qu'il est « musulman comme nous ». Cette attribution d'une identité religieuse commune n'est pas anodine, et n'est pas un phénomène isolé : Naïma déclare « moi je trouve que... je crois, je crois qu'il est pas racisme [sic], et qu'il s'est marié avec une Arabe, peut-être, je sais pas », tandis que Selma demande : « je crois qu'il est un peu d'origine marocaine, je sais pas ? ». C'est donc ici, en creux, la catégorie raciale de Barack Obama qui est évaluée – le fait qu'il ne soit pas blanc le rapprochant des enfants racisés, au point que ceux-ci l'incluent hâtivement dans un « nous » musulman, arabe, voire marocain. Notons cependant que certains enfants, à l'instar d'Ibrahim, seul enfant noir interrogé et déjà mentionné plus haut, ont intériorisé l'illégitimité de telles remarques :

Extrait n°43

- Ibrahim : C'est pas que je l'aime parce qu'il a presque la même peau que moi !
- *C'est pour quoi alors ?*
- J'sais pas mais c'est pas pour ça !

[CM1, 03/2015, *Périph-Défav1. Père maçon, mère au foyer*]

Parmi les enfants non-racisés, seule Chloé fait mention de la couleur de peau de Barack Obama :

Extrait n°44

- Chloé : Moi je trouve que c'est vraiment une grosse grosse étape contre le racisme, aux États-Unis c'était le premier président noir, et je trouve que ce qu'il a fait c'était beaucoup bien, il a fait plein de choses contre le racisme, pas plein mais... et moi voilà, je trouve que c'est vraiment une grosse étape contre le racisme, c'est le premier président noir des États-Unis donc... c'était vraiment la première fois que ça arrivait...

[CM2, 03/2016, *Associative. Père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre. Bonne élève. Connaissances : 8.*]

On retrouve donc ici les résultats décrits par C. Hamidi (2017) à propos de la perception des élus « issus de la minorité » parmi les classes populaires : la majorité des enquêtés refuse de les juger à l'aune de leur appartenance à cette minorité, et même d'y faire référence. Deux catégories d'enquêtés, cependant, sont enclins à le faire : les enquêtés racisés les moins politisés d'une part, qui n'ont pas intériorisé l'illégitimité des catégorisations raciales, et les enquêtés les plus dotés politiquement d'autre part, qui

maîtrisent suffisamment les codes pour faire de la catégorisation raciale un argument politique légitime.

Les opinions sur les personnalités politiques étrangères répondent donc à des logiques comparables à celles évoquées en ce qui concerne les dirigeants français. Les enfants sont souvent plus démunis encore pour trouver des repères à leur sujet : leurs opinions découlent alors bien souvent d'heuristiques, quoique plusieurs d'entre eux parviennent à bricoler avec les informations en leur possession pour défendre des arguments.

Il semble donc important, pour comprendre les opinions politiques des enfants, de différencier mode de production et mode de justification de l'opinion. Les opinions politiques des enfants semblent en effet majoritairement être produites par délégation, les enfants intériorisant les informations qu'ils entendent dans leur environnement comme étant des vérités sur le monde social. La façon dont ils justifient ces opinions dépend quant à elle de la quantité d'informations qu'ils y associent – selon qu'ils aient appris et intériorisé des arguments pour soutenir leurs opinions, ou qu'ils s'en trouvent démunis, et qu'ils bricolent alors des réponses à partir de principes de jugement parfois extérieurs au monde politique mais qui font sens pour eux.

II. L'opinion comme réappropriation

Ainsi, les opinions des enfants ne viennent pas de nulle part – elles sont nécessairement issues d'informations entendues dans leur environnement, qu'ils ont intériorisées pour en faire leur propre opinion. Je pars du principe que les opinions formulées par les enfants ne sont jamais des opinions « en première personne » mais qu'elles consistent en une reproduction des opinions d'autrui, laquelle peut être une simple répétition, mais constitue le plus souvent une réappropriation, qui peut être une synthèse entre différentes informations, une traduction, un raccourci – *in fine*, les opinions d'autrui subissent d'importantes transformations au cours de ce processus de réappropriation, devenant alors des opinions *personnelles*. Cette section s'intéresse à cette question de la réappropriation – elle étudie dans un premier temps la correspondance entre les opinions formulées par les enfants et les caractéristiques de leur milieu social, avant d'examiner ce qu'il se passe dans les situations où les enfants sont confrontés à des informations et à des normes contradictoires.

II.1. Opinions et milieu social

On peut considérer que lorsque l'entourage des enfants tient des discours politiques consonants, il y a toutes les chances pour que les enfants les intériorisent – du moins dès lors qu'ils ont pris conscience de l'existence de ces discours et de leur signification. Cette thèse n'ayant pas pour vocation à démontrer les mécanismes de transmission, elle ne dispose d'aucun dispositif permettant de mesurer leur effectivité – déjà largement démontrée ailleurs (par exemple Jennings, Stoker & Bowers 2001). Nous pouvons cependant nous pencher succinctement sur la correspondance entre les opinions des enfants et celle de leur milieu social à travers le bloc de questions fermées d'opinions du questionnaire, qui consistait en une série d'affirmations sur des questions de société ou d'actualité, auxquelles les enfants pouvaient réagir en choisissant « je suis d'accord », « je ne suis pas d'accord » ou « je ne sais pas ». La littérature a montré les limites de ce type de protocole pour mesurer les opinions (Bourdieu 1973) : les enquêtés ont tendance à répondre même lorsqu'ils n'ont pas réellement d'opinion sur la question, et peuvent répondre selon des logiques qui ne sont pas celles que l'enquêteur attend. A ces biais s'ajoutent celui de la non-compréhension de certains termes par nombre d'enfants, ainsi que de possibles malentendus, déjà décrits dans le chapitre 2, où nous avons vu que ce procédé permettait de révéler d'inégales dispositions à opiner selon l'âge, le milieu social ou encore le genre. Nous verrons ici que la tendance à déclarer « être d'accord » ou non avec les affirmations est révélatrice de l'intériorisation des normes diffusées au sein du milieu social.

Dans un premier temps, le tableau ci-dessous présente la distribution globale des réponses. Notons que les non-réponses, globalement peu nombreuses (toujours inférieures à 2% de l'ensemble), ne sont pas prises en compte dans cette section.

Tableau 63 : Réactions aux différentes affirmations (N=538)

	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
C'est bien que les femmes fassent de la politique	57%	6%	37%
Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections	61%	10%	29%
(<i>vague 1 et 2 uniquement</i>) Il faudrait mettre l'école le mercredi matin (N=369)	27%	58%	15%
(<i>vague 3 uniquement</i>) La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie N(=169)	36%	32%	32%
Il y a trop d'étrangers en France	25%	35%	39%
C'est bien que les homosexuels puissent se marier	39%	29%	32%
Il faudrait que la Palestine devienne un pays	29%	6%	65%

Le croisement de ces résultats avec les différentes variables sociologiques ne fait apparaître, dans l'ensemble, que peu de résultats significatifs. Pour une partie des questions, il n'apparaît ni de différence selon les écoles, la CSP, le sexe, etc. Seul l'âge apparaît de façon quasi-systématique dans le sens d'une réduction du nombre de réponses « je ne sais pas » (voir à ce sujet le chapitre 2). Les différences qui apparaissent n'en sont alors que plus remarquables. Tout d'abord, la différenciation la plus marquée entre les écoles concerne l'affirmation « c'est bien que les homosexuels puissent se marier ».

Tableau 64 : Réactions à l'affirmation « c'est bien que les homosexuels puissent se marier » selon les écoles

École	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne sais pas	N	Khi-deux
Associative	63%	7%	30%	108	139,772***
Banlieue-Fav	44%	24%	32%	26	
Centre-Fav	51%	18%	31%	84	
Centre-Mixte	44%	20%	36%	25	
Périph-Défav1	9%	66%	25%	58	
Périph-Défav2	12%	50%	38%	127	
Privée-Fav	48%	22%	30%	62	
Privée-Mixte	52%	15%	33%	48	
Total	39%	29%	32%	527 ¹¹⁷	

¹¹⁷ Les non-réponses ne sont pas prises en compte.

Le pourcentage de réponses « je ne sais pas » est à peu près similaire dans toutes les écoles, quoique particulièrement faible dans l'école Périph-Défav1, qui est également celle dans laquelle la réponse « je ne suis pas d'accord » est la plus élevée. On note en effet d'importantes différences selon les environnements scolaires : dans les deux écoles de périphérie urbaine (Périph-Défav 1 et 2), les enfants sont nettement plus nombreux à déclarer « ne pas être d'accord » que dans les autres écoles, ce qui s'explique probablement par le fait que la majorité des enfants de ces écoles se déclarent musulmans¹¹⁸. A l'inverse, l'école Associative recueille le plus faible pourcentage de réponses « je ne suis pas d'accord », sûrement en raison du profil des parents qui choisissent d'y scolariser leurs enfants, qui sont notamment plus souvent de gauche. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, les élèves des écoles privées catholiques n'expriment pas plus de désaccord que leurs camarades des écoles mixtes ou favorisées publiques : seule une partie des enfants qui y sont scolarisés, en effet, le sont pour des raisons religieuses – et même ceux-là peuvent être favorables à la loi, celle-ci ayant divisé les milieux catholiques. Le clivage qui apparaît le plus est donc ici celui qui sépare les écoles ségréguées du point de vue sociodémographique des autres écoles.

On pourrait imaginer une situation similaire concernant les affirmations à propos des étrangers (« les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections » ; « il y a trop d'étrangers en France »). On constate au contraire que les réactions à ces questions ne différencient pas nettement les élèves des écoles de périphérie urbaine, où une majorité d'enfants provient de familles d'origine étrangère, des autres écoles. En réalité, si on s'intéresse à la seule variable de l'origine à travers l'indice migratoire¹¹⁹, on trouve une corrélation inverse à celle à laquelle l'on pourrait s'attendre :

¹¹⁸ Toutes les organisations religieuses musulmanes se sont déclarées défavorables à la loi du mariage pour tous, comme d'ailleurs celles des autres religions monothéistes. Contrairement à certaines associations catholiques, cependant, aucune organisation civile musulmane ne s'est mobilisée en faveur de la loi.

¹¹⁹ Pour rappel, il s'agit d'un indicateur construit à partir des déclarations des enfants – l'indice 0 correspond à la situation où l'enfant et ses deux parents sont nés en France et où seul le français est parlé à la maison, l'indice 5 à celle où ni l'enfant ni ses parents ne sont nés en France et où seule une langue étrangère est parlée à la maison.

Tableau 65 : Réactions aux affirmations « les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections » et « il y a trop d'étrangers en France » selon l'indice migratoire (N=484)

	Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections			Il y a trop d'étrangers en France		
	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
0 (N=208)	61%	10%	29%	17%	47%	36%
1 (N=73)	67%	8%	25%	20%	40%	40%
2 (N=43)	60%	11%	29%	27%	31%	42%
3 (N=115)	65%	10%	25%	29%	36%	35%
4/5 (N=45)	48%	12%	40%	44%	18%	38%
Total	62%	10%	28%	24%	38%	38%
Khi-deux	10,813			21,400*		

Les enfants qui ne déclarent aucune histoire migratoire sont les plus nombreux à se déclarer favorables au droit de vote des étrangers et les moins enclins à dire qu'il y a trop d'étrangers en France, tandis qu'à l'inverse, ceux qui sont les plus sceptiques vis-à-vis du vote des étrangers et qui déclarent qu'il y a en a trop en France sont ceux dont la famille a connu une migration récente. Doit-on en conclure que les enfants d'ascendance française sont plus ouverts aux étrangers que les enfants d'origine étrangère ? Cette interprétation est plausible – les populations immigrées ou issues de l'immigration pouvant se montrer particulièrement critiques vis-à-vis des nouveaux entrants et hostiles à l'ouverture des frontières. Les enfants d'ascendance étrangère ne se reconnaissent pas nécessairement dans la catégorie « les étrangers » à propos de laquelle il leur est demandé de se positionner. Il est possible, par ailleurs, que lorsque les enfants répondent à ces questions, ils ne prennent pas toujours en compte leurs implications sur le plan politique. En ce qui concerne la question sur le droit de vote des étrangers, tout d'abord, le faible pourcentage de réponses « je suis d'accord » chez les enfants d'origine étrangère s'explique principalement par leur tendance à répondre « je ne sais pas » : ils sont peut-être simplement plus nombreux à ne pas comprendre la question et/ou ses enjeux. Concernant l'affirmation « il y a trop d'étrangers en France », en revanche, les enfants dont l'indice migratoire est de 4 ou 5 sont à la fois plus nombreux à dire être d'accord et moins nombreux à dire ne pas l'être que le reste des enquêtés. Ces enfants habitent le plus souvent dans des quartiers ségrégués, il est possible qu'ils expriment par là un regret quant à l'absence de mixité dans leur quartier, situation qu'ils généralisent à l'ensemble de la France. On peut ainsi faire l'hypothèse que répondre « il y a trop d'étrangers en

France » ne signifie pas, chez les enfants, qu'on soit face à des opinions anti-immigration telles qu'on peut les retrouver chez les adultes. Cette interprétation de la question est susceptible d'être faite par les enfants qui non seulement habitent dans des quartiers ségrégués et qui par ailleurs maîtrisent mal les enjeux qui structurent le champ politique – les enfants étrangers sont particulièrement susceptibles de cumuler ces deux caractéristiques. Cette explication est confortée par l'existence d'une corrélation entre la réaction à ces questions et l'âge des enquêtés :

Tableau 66 : Réactions aux affirmations « les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections » et « il y a trop d'étrangers en France » selon l'âge (N=538)

	Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections			Il y a trop d'étrangers en France		
	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
CE2	54%	7%	39%	26%	30%	44%
CM1	55%	10%	35%	28%	35%	37%
CM2	69%	9%	22%	21%	43%	36%
Total	61%	10%	29%	25%	35%	39%
Khi-deux	27,155***			8,365		

On assiste donc, avec l'avancée en âge des enfants, à une augmentation du pourcentage d'enfants se disant favorables au droit de vote des étrangers d'une part et à une réduction du pourcentage d'enfants déclarant qu'il y a trop d'étrangers en France d'autre part. On peut donc faire l'hypothèse que plus les enfants grandissent, plus ils tendent à maîtriser le sens politique de ces questions et donc à y répondre conformément à l'opinion socialement légitime dans leur environnement social. Un résultat similaire apparaît concernant l'affirmation « c'est bien que les femmes fassent de la politique » : plus les enfants sont âgés et plus ils se disent d'accord avec cette affirmation.

Tableau 67 : Réactions à l'affirmation « c'est bien que les femmes fassent de la politique » selon l'âge (N=538)

	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
CE2	49%	9%	42%
CM1	52%	4%	44%
CM2	67%	4%	29%
Total	57%	6%	37%
Khi-deux	20,014***		

La réduction du pourcentage de réponse « je ne sais pas » avec l'âge se fait ici dans le sens d'une augmentation du pourcentage de réponses « je suis d'accord ». Il semble donc qu'en grandissant, les enfants comprennent de plus en plus l'enjeu politique, relatif à l'égalité hommes-femmes, que sous-tend cette question aujourd'hui peu clivante dans la majorité des milieux sociaux, ce qui les autorise à donner la réponse socialement légitime.

Les opinions que les enfants intériorisent proviennent donc le plus souvent de leur milieu social – l'environnement familial étant probablement celui qui émet le plus de messages de nature politique. D'autres prises de position, cependant, semblent découler de logiques différentes. C'est notamment le cas des réactions à l'affirmation « il faudrait mettre l'école le mercredi matin », qui a été posée lors de la première vague d'enquête puis a été transformée pour la deuxième vague en « c'est bien qu'il y ait école le mercredi matin » suite à la réforme des rythmes scolaires à la rentrée 2015. Les réactions des élèves à cette affirmation témoignent, en creux, de leur rapport à l'école :

Tableau 68 : Réactions à l'affirmation concernant l'école le mercredi selon la classe, le sexe et le niveau scolaire (N=538)

	D'accord	Pas d'accord	Ne sait pas	Khi-deux
CE2	34%	49%	17%	7,398
CM1	28%	63%	9%	
CM2	22%	61%	17%	
Filles	32%	51%	17%	5,048
garçons	23%	63%	14%	
Très bon élève	48%	35%	17%	14,847*
Bon élève	30%	56%	14%	
Élève moyen	31%	57%	12%	
Élève en difficulté	18%	61%	21%	
Élève en grande difficulté	21%	64%	15%	

Il apparaît donc que les garçons, les élèves scolarisés en CM2 et les élèves en difficulté scolaire sont les plus enclins à se déclarer défavorables à l'idée d'aller à l'école le mercredi matin. Ces résultats confirment l'existence d'un rapport souvent plus distancié à l'école chez les garçons (Baudelot & Establet 1992), qui font notamment preuve d'une moindre déférence vis-à-vis de leurs enseignants. La corrélation avec les résultats scolaires s'explique quant à elle par l'expérience scolaire des enfants, plus heureuse pour ceux qui ont de bons résultats (Millet & Croizet 2016). L'effet de l'âge, quant à lui, indique que l'entrée dans l'adolescence génère chez certains enfants une distanciation avec l'école.

Ainsi, lorsque les enfants prennent position sur un sujet considéré par l'enquêteur comme étant politique, cela ne signifie pas toujours qu'ils le font selon les logiques politiques auxquelles celui-ci s'attend. Les enfants répondent aux questions conformément à ce qu'ils supposent être la réponse socialement légitime dans leur milieu social. Ce milieu social est, cependant, pluriel (Lahire 2012) : les enfants conjuguent avec des informations diverses qui peuvent provenir de leur famille, de leurs enseignants, de leurs camarades ou encore des médias. C'est aux cas d'influence contradictoires que nous allons désormais nous intéresser, ceux-ci permettant d'interroger le mécanisme de réappropriation des informations.

II.2. Cas d'étude : la dissonance cognitive

Si les enfants tendent à intérioriser les informations et les normes qui leur sont transmises par leur environnement, que se passe-t-il lorsque celles-ci sont contradictoires ? Par exemple, les deux parents, en particulier lorsqu'ils sont séparés, peuvent être en désaccord. Le discours des parents peut être contraire à celui de l'école, et celui de l'école contraire à celui du groupe de pairs. Ces situations, dont on peut supposer qu'elles sont très fréquentes, peuvent occasionner une « dissonance cognitive », pour reprendre les vocables de la psychologie sociale (Festinger 1957 ; Fointiat, Girandola & Gosling 2013). Les individus sont confrontés à une dissonance cognitive lorsqu'ils font face à des cognitions contradictoires ou à des actes qui contredisent leurs cognitions. La dissonance cognitive entraîne un inconfort mental d'autant plus important que les cognitions en question contribuent de façon importante à la vision du monde des individus – ceux-ci, selon la psychologie sociale toujours, cherchent alors à réduire l'inconfort provoqué par la dissonance cognitive en rétablissant une forme de cohérence.

Appliquée à la science politique, la théorie de la dissonance cognitive explique pourquoi les individus retiennent prioritairement les informations politiques qui vont dans le sens de leurs opinions préalables et écartent celles qui les contredisent – afin de consolider une vision du monde politique qui soit cohérente. Etudier des cas de dissonance cognitive chez les enfants permet ainsi de voir comment ils conjuguent avec des influences contradictoires. Je propose ici deux cas d'étude : le premier porte sur la perception des événements de Charlie Hebdo par les élèves musulmans et le second sur les discours d'enquêtés dont un des parents a voté pour Marine Le Pen alors que leur entourage y est majoritairement hostile.

II.2.a. Charlie Hebdo et le « nous » musulman

Un thème qui a beaucoup été abordé avec les enfants mais qui n'a jusque-là que très peu été mentionné dans cette thèse a concerné les attaques terroristes – les attentats de Charlie Hebdo le 7 janvier 2015 et ceux dits de Paris le 13 novembre 2015 se sont en effet déroulés pendant la période de l'enquête (qui, pour rappel, a eu lieu de mars 2014 à juin 2016). Je me concentre ici sur la réaction des élèves de l'école Périph-Défav1 : trois groupes de quatre élèves d'une classe de CM2 ont été interrogés dix jours après les attentats de Charlie Hebdo spécifiquement à ce sujet, puis deux à trois mois plus tard j'ai repris les entretiens habituels par binômes avec quatorze élèves d'une classe triple niveau (CE2 – CM1 – CM2) de cette même école, en ajoutant au « jeu » quelques questions sur les attentats. Si je restreins ici l'analyse aux élèves de l'école Périph-Défav1, c'est parce qu'une partie d'entre eux a été confrontée à une situation de dissonance cognitive, liée au fait qu'ils se considèrent comme « musulmans » : nous allons voir que cette perception d'eux-mêmes a joué un rôle majeur dans la lecture qu'ils ont fait des attentats.

Notons tout d'abord que suite aux attentats de Charlie Hebdo, l'Etat a défendu ce que nous pouvons appeler une *lecture républicaine* des événements : celle-ci correspond à la condamnation univoque des attentats, qui sont interprétés comme une atteinte à la liberté d'expression. Par ailleurs, les événements sont dotés d'une forte charge affective et doivent engendrer un certain investissement émotionnel de la part des citoyens¹²⁰. L'école s'est alors vue conférer la mission d'intervenir pour défendre cette position, notamment à travers la minute de silence. La lettre du ministère de l'éducation aux enseignants du 7

¹²⁰ François Hollande déclare par exemple en préambule de son discours « aujourd'hui, la France a été attaquée en son cœur » (Allocution à la suite de l'attentat au siège de Charlie Hebdo, 7 Janvier 2015)

janvier stipule ainsi que « les valeurs essentielles de notre République ont été visées : la liberté d'expression est au fondement de toutes les libertés [...] L'école doit plus que jamais porter l'idéal de la République ». L'école Périph-Défav1 fait partie de celles qui ont particulièrement investi cette mission, notamment au travers d'actes individuels de certains acteurs : la directrice a ainsi affiché sur la porte de son bureau une pancarte stipulant « je suis Charlie, nous sommes tous Charlie », qu'elle m'a dit avoir laissé plusieurs semaines malgré les protestations de certains parents d'élèves. Les premiers jours suivant les attentats, elle portait également un badge « je suis Charlie ». Elle est d'autre part passée dans toutes les classes avant la minute de silence pour expliquer la démarche aux enfants et s'assurer de son bon déroulement. L'enseignant de la classe de CM2 où étaient scolarisés les élèves que j'ai interrogés suite aux attentats a lui aussi choisi d'afficher sur la porte de sa classe l'imprimé « je suis Charlie », ce qui lui a valu un débat animé avec ses élèves (certains souhaitaient qu'elle soit enlevée), avec lesquels il a passé plusieurs heures à parler des événements. Il considère d'ailleurs son intervention comme un échec, du moins auprès d'une partie de la classe : selon lui pour certains enfants « la liberté d'expression est quelque chose de complètement inconcevable », ils « n'acceptent que la moitié du pacte républicain ». Dans la classe triple niveau où j'ai fait des entretiens deux mois plus tard, l'enseignant a choisi de ne pas mettre l'affiche mais a abordé ce thème à plusieurs reprises avec les élèves. Contrairement à son collègue, il me dira que « ça s'est très bien passé, on a discuté calmement », tout en précisant : « on a désamorcé la bombe ».

Face aux discours scolaires, certains élèves ont en effet exprimé une position clairement dissonante : ces enfants « ne sont pas Charlie » et prennent clairement position contre le journal, auquel ils reprochent principalement d'avoir « dessiné le prophète ». Cet acte, perçu comme une insulte à la religion et à leur encontre, justifie et légitime qu'une punition soit prise à l'égard des fautifs. Si ces enfants considèrent souvent que les dessinateurs « ils ont cherché quand même ! » (Kamel), aucun ne légitime explicitement leur assassinat. Certaines prises de position des enfants sont néanmoins clairement orientées contre le journal : par exemple, Chania déclare que « les frères Kouachi, ils ont défendu la religion, c'est vrai... ». Ces prises de position se rattachent au sentiment d'appartenir à un « nous » musulman, qui explique la « colère » ressentie à l'encontre du journal qui a « dessiné le prophète », initiative qu'ils perçoivent comme une attaque envers les Musulmans :

Extrait n°45

- Bader : Ils ont dessiné plein de choses que nous qu'on n'aime pas !
- Elyes : Que TU aimes pas ! parce que il est libre de dessiner ce qu'il veut hein, c'est liberté égalité fraternité, donc t'es libre ! Si toi dès tu seras grand tu veux dessiner quelque chose on va pas te tuer parce que t'as fait un dessin hein !
- Bader : Non mais **ils les ont faits contre nous, là !**

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. **Elyes** : mère aide à domicile, père vendeur de voitures. **Bader** : mère au foyer, père maçon.]

Ce sentiment, exprimé ici par Bader, d'avoir été personnellement insulté (en tant que membre d'un « nous ») par les dessins de Charlie Hebdo explique probablement la virulence des propos de certains enfants, qui révèlent ici un sentiment de stigmatisation. On voit cependant dans cet extrait que tous les enfants ne défendent pas cette position : Elyes, au contraire, défend la norme républicaine et cite sa devise comme argument.

Les enfants ont donc tous été confrontés à des discours contradictoires : pour certains, il semble que le discours familial ait été radicalement opposé à celui de l'institution scolaire ; pour d'autres, seuls le discours de leurs camarades de classe s'opposait frontalement à celui des enseignants. La résolution de cette situation de dissonance a pris des formes différentes selon les enfants : certains défendent une position résolument « anti-Charlie », qui les amène alors à contester la légitimité de la parole scolaire.

Extrait n°46

[à propos de la présence de l'affiche « je suis Charlie » sur la porte de la classe]

- Imane : Eh bah tout le monde était en colère quand on est rentrés en classe !
- Kenza : Bah voilà, ils ont dit « moi j'suis pas Charlie ! » chacun a dit son prénom et son nom. Moi j'ai dit « j'suis Kenza Nassrin ! »
- *Et du coup le maître il l'a laissé quand même ?*
- Plusieurs : Ouais ! [...]
- Kenza : Moi à sa place j'aurais pas mis ça ! Moi je l'aurais enlevé, parce qu'on a bien parlé de ça, on est pas d'accord avec ça, donc si il sait qu'on est pas d'accord avec ça il faut pas le mettre.
- Mona : Toute la classe contre un, et c'est le un qui gagne.

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. **Kenza** : mère femme de ménage, père décédé. **Mona** : mère au foyer, père maçon. **Imane** : mère au foyer, père employé agricole]

D'autres intériorisent au contraire le discours républicain, ce qui les amène à prendre position contre leurs camarades :

Extrait n°47

- Elyes : C'est pas la seule solution de tuer quelqu'un juste pour un dessin
- Bader : Quand tu dis un dessin c'est pas n'importe quel dessin ! [argument qu'il a répété plusieurs fois auparavant]
- Atman : [énervé] Et alors c'est bon tais-toi !
- Tarek : Mais non mais c'est pas n'importe quel dessin ! [bégaye, énervé] On va te dessiner tout... toi t'es tout nu, allé... New York là on va te mettre ...
- Atman : Beh voilà c'est un dessin !
- Elyes : [dédaigneux] Bande de bêtes ! Ils sont bêtes, eux deux là, ils sont mongoles. [s'adressant directement à moi en désignant Tarek et Bader]

[CM2, 01/2015, Périph-Défav]. **Tarek** : mère au foyer, père travaille dans une maison de retraite. **Elyes** : mère aide à domicile, père vendeur de voitures. **Atman** : mère au foyer, père maçon. **Bader** : mère au foyer, père maçon.]

Ces prises de position tranchées, pro ou anti-Charlie, sont probablement déterminées par l'influence de l'entourage extrascolaire des enfants. Le groupe de pairs semble, cependant, avoir eu une influence importante sur la perception de ces attentats – les enfants se confortant parfois entre eux dans leurs prises de position. On peut à cet égard citer l'initiative d'une des élèves de la classe de CM2 de créer de petites pancartes « je suis musulmane », qu'elle a distribué à plusieurs autres filles de la classe afin qu'elles les portent sur leur vêtement pendant la récréation, en réaction au badge « je suis Charlie » de la directrice. J'ai pu montrer ailleurs (Simon, à paraître en 2018) qu'à travers les opinions sur Charlie Hebdo, les enfants exprimaient et confortaient aussi des rapports différenciés à l'ordre scolaire.

A ces prises de position tranchées et résolues, s'ajoutent de nombreuses situations où les enfants résolvent la dissonance cognitive en faisant une forme de synthèse entre le discours républicain et le discours anti-Charlie : ils dénoncent les caricatures du prophète tout en condamnant fermement l'action des terroristes, à l'instar de Tarek, qui déclare que « les jihadistes ils sont en tort, et le journal de Charlie Hebdo, les caricaturistes, ils ont tort, les deux ». La synthèse qui est faite par les enfants qui défendent un discours intermédiaire est généralement basée sur une mise en cohérence religieuse :

Extrait n°48

- Hassan : Parce que... les jihadistes, en fait, ils interprètent tout à l'envers. Et toute la religion musulmane ils l'interprètent à l'envers, y'a écrit qu'il faut pas tuer des gens, et eux ils partent ils tuent des gens, et aussi, ben les ... de Charlie Hebdo, ceux qui ont écrit, Luz et tout ça, ils ont caricaturé le prophète et **c'est pas bien de caricaturer le prophète.**
- [...]

[Les jihadistes] ils connaissent pas la vrai, parce que eux... eux ils savent pas c'est quoi la vraie religion musulmane, ils font juste ce qu'ils ont à leur tête, ils disent « lui il a dessiné le prophète, et bah on le tue », mais en fait dans le Coran y'a écrit « si quelqu'un dessine le prophète et ben il sera puni quand il va mourir, mais il faut pas le tuer, faut le laisser », c'est parce que c'est pas bien de tuer... **c'est pas bien de tuer des gens.**

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. Mère au foyer, père magasinier]

Ainsi l'action des terroristes tout comme les dessins de Charlie Hebdo sont condamnés sur la base de la morale religieuse. La saillance du « nous » musulman se retrouve donc également chez ces enfants : l'enjeu est alors de différencier le « nous », « vrais musulmans » des terroristes : Ibrahim explique par exemple que « nous les musulmans on n'a pas le droit de tuer » tandis qu'Hassan déclare dans l'extrait ci-dessus que les terroristes « savent pas c'est quoi la vraie religion musulmane ». Ces enfants expriment alors souvent leur crainte des répercussions des attentats sur leur image en tant que musulmans :

Extrait n°49

- Rayan : Alice, mais après, après les gens ils vont croire que c'est tous pareil les musulmans ils font ça !

- Nabile : Après ils vont les insulter les musulmans, « c'est pas bien ils tuent les gens et tout ».

- Hassan : Ouais et après y'aura une guerre.

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. **Hassan** : mère au foyer, père magasinier. **Rayan** : mère au foyer, père maçon. **Kamel** : mère caissière, père maçon. **Nabile** : mère au foyer, père façadier]

Si le « nous » dont il est question est donc « à géométrie variable » (Belkacem 2010, p.13), les « autres » sont dans les deux cas les « Français », qui sont accusés par les uns de soutenir les insultes envers le prophète, vécues comme une insulte envers « les Musulmans » en général, et soupçonnés par les autres de faire des amalgames. Le « nous » musulman peut donc être considéré comme une catégorie autant ethno-raciale¹²¹ que religieuse, qui inclut d'office tous ceux qui sont perçus comme « d'origine » maghrébine. D'ailleurs les enfants tendent à confondre l'origine et la religion : ils

¹²¹ Si je suis sensible à l'argument de D. Fassin (2006, p.20) selon lequel le registre de l'ethnique ne doit pas produire une euphémisation des phénomènes de racialisation, il semble pour autant heuristique de différencier ici l'ethnisation de la racisation. Je suis la proposition de C. Poiret (2011) : « Ces processus expriment un rapport social de domination-subordination qui fonctionne par référence aux origines, qu'elles soient traitées plutôt sur un mode naturalisant – racisation – ou plutôt culturalisant – ethnisation – ou, le plus souvent, selon une combinaison des deux ». Dans le cas de la catégorie « musulmane » telle qu'elle est décrite par les enfants, elle fait plutôt référence à une appartenance vue comme culturelle (ceux qui sont « de culture musulmane »), mais la catégorie « Français » contre laquelle elle se construit est davantage naturalisante (ceux qui sont « blancs »).

déclarent fréquemment être « d'origine musulmane » et de « religion marocaine » par exemple. Cette confusion dans le vocabulaire est significative d'une compréhension ethniciste de la religion, perçue comme ayant été transmise au même titre que l'origine comme un héritage immuable. Ainsi la catégorie « Musulmans » est construite en opposition à la catégorie « Français » : bien que la majorité des enfants soient juridiquement français (et le sachent), cela ne les fait pas entrer pour autant dans la catégorie imaginée des « Français » (Ribert 2006). Or l'injonction à « être Charlie » a pu être interprétée comme une injonction à « être Français » :

Extrait n°50

- Chaïma : Mais moi j'suis contre... j'ai pas envie qu'on est Charlie hein, on n'est pas son corps humain...
- Maïssa : ouais hein, on n'est pas Charlie...
- Chaïma : on n'a pas le même sang...

[CE2, 03/2015, Périph-Défav1. **Maïssa** : père distributeur de prospectus, mère au foyer. **Chaïma** : père maçon, mère au foyer - pas de questionnaire].

Extrait n°51

- Kenza : Et c'est pour ça ils ont dit « je suis Charlie ». Ils pensent eux que c'est bien de dessiner le prophète parce que eux c'est pas des Musulmans, c'est les Français qui font ça...
- Mona : Ça aurait été mieux si ils avaient marqué « je suis AVEC Charlie ».

[CM2, 01/2015, Périph-Défav1. **Kenza** : mère femme de ménage, père décédé. **Mona** : mère au foyer, père maçon]

Les remarques de Mona et Chaïma montrent que l'affiche « je suis Charlie » n'a pas toujours été comprise comme une invitation à montrer son soutien mais plutôt comme une injonction à renier son appartenance ethno-raciale (« on a pas le même sang »). L'enseignant de CM2 m'a en effet dit lutter contre l'expression du « nous » formulée par les enfants : il explique ainsi que certains enfants ne sont pas prêts à l'écouter au sujet des événements, parce que « ça vient de [lui], c'est-à-dire d'un "Français" [il mime les guillemets] ». Il explique que malgré tous les efforts qu'il a pu déployer, il est difficile « de les faire sortir de leur culture ». Cette dernière remarque est symptomatique d'une conception universaliste du rôle politique de l'école (Bozec & Duchesne 2007 ; Dubet 2012) – il s'agit de lutter contre les « cultures » des enfants, considérées comme des facteurs explicatifs de nombreuses difficultés rencontrées dans les milieux populaires (Payet 1995 ; Lorcerie 2003). Comme l'explique F. Lorcerie (2012), l'institution scolaire évite soigneusement de devoir parler de questions relatives à l'islam, jugées « sensibles »

et donc « à éviter ». La lecture scolaire (et plus généralement la lecture républicaine) des événements de Charlie Hebdo est de ce point de vue une lecture « dépolitisée », dans le sens de « dé-conflictualisée », en ce qu'elle refuse la montée en généralité sur les expressions des expériences minoritaires soulevées par les enfants à l'occasion des événements ainsi que la possibilité d'un débat conflictuel sur leur interprétation (Duchesne & Haegel 2004).

Exprimer un sentiment d'appartenance au « nous » musulman revient ainsi à adopter une posture dissonante avec celle qui est attendue à l'école – les événements de Charlie Hebdo ayant rendu cette opposition particulièrement saillante. Les enfants ont donc dû conjuguer avec les normes de l'école d'une part et ce sentiment d'appartenance d'autre part – nous avons vu que certains ont été amenés à nier la légitimité de l'ordre scolaire, là où d'autres ont bricolé une posture leur permettant de s'accorder aux normes républicaines sans taire leur sentiment d'appartenance, ce qui les mène parfois à des contradictions et des « grands écarts » cognitifs. Ainsi plusieurs mois après les attentats, la dissonance cognitive se fait encore sentir chez les enquêtés, à l'instar de Bilel et Adil :

Extrait n°52

- Bilel : Il a dessiné une tête de notre prophète, de notre religion... après y'a Charlie Hebdo...
- Adil : [coupant] Non les jihadistes ils ont dit « si vous arrêtez pas de dessiner comme ça bah on va vous tuer » et après Charlie Hebdo ils ont eu ce message, ils ont dit « en France, on a liberté d'expression » voilà, et après ils l'ont publié sur leur journal, après ils sont venus ils leur ont tué dessus.
- Bilel : Après ils ont tué plein de morts. Des journalistes qui n'avaient rien fait.
- *Et qu'est-ce que vous en pensez de ça ?*
- Adil : C'est nul.
- Bilel : Complètement ! Y'avait un imam il est venu il a dit de pas les tuer mais au moins quelque chose d'autre.
- *Comme quoi par exemple ?*
- Euh j'sais pas moi, leur refaire pareil !
- Adil : Non, moi j'me dis de... de porter plainte...
- Bilel : Mais ils vont te dire « y'a la liberté d'expression » !
- *Et la liberté d'expression c'est bien ?*
- ensemble : Euh... oui.
- Adil : T'as le droit de dire ce que tu veux.
- *Donc on a le droit de dessiner le prophète ?*
- les deux : Non !
- *Alors ? Vous venez de dire que y'avait la liberté d'expression ?*
- Bilel : Eh bah moi j'aime pas cette règle !
- Adil : On a le droit d'être libéré mais pas de faire n'importe quoi avec, avec ce droit.

[Périph-Défav, 03/2015. **Bilel** : CM2, père « fait des travaux », mère au foyer. Bon élève. Connaissances: 6. **Adil** : CM1, père façadier, mère au foyer. Très bon élève. Connaissances : 8]

Face à des influences contradictoires, les enfants ne choisissent donc pas toujours : Bilel et Adil défendent par exemple ici le discours républicain selon lequel les dissensions doivent être menées devant la justice et qui valorise la liberté d'expression, mais continuent à juger inacceptables les caricatures de Mahomet. En les mettant face à leurs contradictions, je les force à se justifier : Bilel change alors d'avis concernant la liberté d'expression, tandis qu'Adil propose une mise en cohérence (« on a le droit d'être libéré mais pas de faire n'importe quoi avec »), suggérant l'idée que les caricatures sont certes légales mais moralement condamnables. Les enfants intériorisent donc parfois des informations qui peuvent nous apparaître contradictoires mais qu'ils ne relient pas toujours entre elles : lorsqu'ils sont mis face à cette contradiction, ils tranchent ou bricolent une synthèse improvisée pour résoudre la dissonance cognitive à laquelle ils se retrouvent confrontés.

II.2.b. Annabelle et Delphine : l'ambivalence vis-à-vis de Marine Le Pen

Un autre cas d'étude concernant la dissonance cognitive provient de deux enquêtées de l'école Centre-Fav dont les mères respectives ont choisi de voter pour Marine Le Pen aux élections européennes. L'opinion publique telle qu'elle s'exprime dans l'école des enquêtées est défavorable à cette candidate : 61% des enfants disent ne pas l'aimer ou la détester, et seuls 4% d'entre eux disent l'aimer ou l'adorer. Les enquêtées ont également entendu des discours anti-frontiste dans leur environnement familial, et se trouvent alors confrontées à une dissonance cognitive importante lorsque leur mère décide de voter pour Marine Le Pen.

J'ai rencontré Annabelle (avec Audrey) et Delphine (avec Baptiste) lors d'entretiens menés début juin 2014. Elles sont scolarisées dans la même classe de CE2 de l'école Centre-Fav, et avaient répondu au questionnaire moins de deux mois avant l'entretien. Il s'agit de binômes que les enfants ont constitués eux-mêmes, par affinités, et qui se sont portés volontaires pour l'entretien. Les profils sociaux d'Annabelle et Delphine sont comparables à plusieurs égards. Annabelle vit en alternance chez son père et sa mère, qui sont séparés. Son père fait un travail en lien avec l'informatique (« mettre les sites aux normes enfin voilà, un truc qui est avec Internet [rires] je sais plus trop ce

qu'il fait mais il fait un truc comme ça ») et sa mère, d'origine hollandaise, est « prof de natation ». Delphine quant à elle vit principalement avec sa mère, qui « travaille à la Sécu » (elle n'en sait pas plus) tandis que son père, « chef cuisinier dans un restaurant quatre étoile », s'appête à ouvrir son propre restaurant. L'enseignante considère Annabelle comme une « bonne élève » « plutôt appliquée », et Delphine comme une élève « moyenne », « irrégulière ». Annabelle a également un niveau plus élevé de connaissances politiques que Delphine : elle obtient 10 bonnes réponses sur 13 au test de connaissance, ce qui la place dans le 2^{ème} décile, ce qui est particulièrement peu commun pour les élèves de CE2. Delphine quant à elle obtient un score médian (6 bonnes réponses sur 13) mais apparaît assez politisée lors de l'entretien. Annabelle comme Delphine sont interrogées avec des camarades issus de milieux sociaux plus favorisés – en tout cas du point de vue des capitaux culturels – que le leur : les deux parents d'Audrey sont cadres dans le milieu du spectacle, tandis que le père de Baptiste est « chef de bureau » dans une multinationale et sa mère est institutrice.

Audrey comme Baptiste déclarent que leurs parents sont de gauche, leurs propres prises de position étant consonantes avec ce positionnement. En ce qui concerne les enquêtées qui nous intéressent ici, Annabelle et Delphine, le positionnement de leurs parents est plus difficile à catégoriser. Quand je demande à Annabelle pour qui sa mère a voté lors des élections européennes, elle baisse les yeux, regarde le sol et dit sur un timbre très faible : « Marine Le Pen ». Elle me dit ensuite de façon plus enjouée que sa mère a également voté divers gauche aux municipales et pour François Hollande aux présidentielles. Son père n'aurait quant à lui pas voté aux élections européennes ayant eu lieu quelques jours plus tôt « parce qu'il n'avait pas le temps », mais il aurait voté pour le candidat divers gauche aux municipales et pour François Hollande aux présidentielles. Annabelle me dit également que son père « n'aime pas trop » Marine Le Pen. Lorsque j'interroge Delphine sur les choix électoraux de ses parents, voici sa réponse : « Euh... une fois ma mère elle a voté pour... euh j'aimerais pas trop le dire parce que... [elle hésite] enfin... pour Nicolas Sarkozy et pour... [elle prend une petite voix, hésitante] Marine le Pen ». Elle me dit par ailleurs que sa mère a voté pour le candidat divers gauche aux élections municipales, et précise : « en fait c'est un ami à mon beau-papy ». Elle ne connaît pas le vote de son père mais pense qu'il « vote à droite ». On note donc que pour les deux enquêtées, le vote frontiste de leur mère est dévoilé sur le mode de l'aveu, à demi-mots, d'un acte dont elles supposent l'indésirabilité sociale. Toutes deux sont d'ailleurs critiques vis-à-vis de Marine Le Pen, pour des raisons différentes.

Annabelle ne relie jamais Marine Le Pen à la question du racisme. Ses opinions à son sujet sont fondées sur d'autres critères :

Extrait n°53

- Annabelle : Marine le Pen ! Elle est de droite, et... je l'aime pas.
- *Pourquoi ?*
- Audrey : Moi non plus. Je la hais.
- Annabelle : Ben parce que elle est... elle est conservatrice, elle est pas pour la libération des femmes...
- [...]
- *T'as dis que ta mère avait voté pour elle ?*
- Bah oui parce qu'en fait elle veut du changement.
- *Et du coup toi t'es pas d'accord ?*
- [rires] Bah... moi j'm'en fiche un peu.
- *Mais tu l'aimes plutôt pas ?*
- Non, j'l'aime pas trop...
- *Et du coup tu lui as dit quoi à ta mère quand elle a dit qu'elle allait voter Marine le Pen ?*
- Bah... qu'elle faisait comme elle voulait...
- *T'as pas essayé de la convaincre ?[en riant]*
- Bah non ! [rires] c'est son opinion, c'est son opinion, c'est elle qui choisit, c'est pas... c'est pas à moi, moi j'ai pas encore le droit de voter, vu que c'est 18 ans...

Annabelle est donc ici confrontée à une dissonance cognitive entre d'un côté le vote de sa mère qu'elle se refuse de juger – l'expression de son incompétence statutaire lui permet d'ailleurs d'esquiver une prise de position à ce sujet – et de l'autre des croyances au sujet de Marine Le Pen qui la poussent à produire une opinion très négative de ce même vote. La position d'Annabelle est ainsi ambivalente :

Extrait n°54

- Audrey : [prend une carte] Le racisme. Alors le racisme, c'est des gens qui... par exemple Marine le Pen elle est raciste, mais si... par exemple des blancs qui peuvent rejeter des Noirs juste par leur couleur alors qu'on est pareils, et... ça... par exemple Marine le Pen... est très raciste...
- Annabelle : Euh très raciste... [en contestant]
- Audrey : Si, si, si !
- Annabelle : Sur des points... sur des points elle n'est pas trop raciste, moins que des gens qui seraient de gauche [Audrey fait une moue dubitative] voilà.
- *Qu'est-ce que vous en pensez du racisme ?*
- Audrey : Bah moi je pense que c'est vraiment super nul, parce que ça rejette des gens, par exemple imaginons que Annabelle c'est quelqu'un de raciste et que je suis une personne noire...
- Annabelle : Ah j'peux pas faire le Noir ? [rires]

- Audrey : Non mais par exemple tu peux... tu peux me rejeter, et ça pourra me faire très du mal quoi... ça fait du mal aux gens euh... qui sont victimes du racisme.

- Annabelle : Mais c'est quoi le racisme, c'est un peu une qualité parce que... dans l'affaire Léonarda¹²²... eh bah c'était pas super parce que on a eu toute la racaille ! C'était de la racaille son père, parce qu'il volait, il tuait... 'fin j'sais pas... voilà donc euh... Des fois c'est un peu une qualité ! Mais des fois non, non...

- *C'est à dire ?*

- Annabelle : Bah parce que là le président il a un peu fait preuve de racisme parce qu'il les a rejetés, mais c'est mieux parce que nous, du coup en fait... on a plus la racaille... 'fin, si on en a encore, mais on a moins de racaille... enfin on aura moins de racaille si il fait ça...

Cette déclaration d'Annabelle selon laquelle « le racisme c'est un peu une qualité » est révélatrice de la force de la dissonance cognitive à laquelle elle est confrontée, entre d'un côté la norme antiraciste et de l'autre la valorisation d'un acte politique (l'expulsion de la famille de Léonarda) qu'elle considère pourtant comme raciste. Qu'elle ait cet exemple en tête explique pourquoi elle conteste l'idée que le racisme soit nécessairement de droite. Ajoutons ici qu'Annabelle déclare lors de l'entretien ne pas être d'accord avec l'affirmation « les étrangers vivant en France devraient avoir le droit de vote », et être d'accord avec l'affirmation « il y a trop d'étrangers en France ». Il transparaît donc une forme d'ambivalence entre des opinions politiques dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont héritées des propos maternels, et l'intériorisation du discours antiraciste et anti-frontiste d'Audrey, dont on peut supposer qu'il est dominant à l'école et qu'Annabelle le retrouve chez son père.

Delphine quant à elle, exprime un propos beaucoup plus tranché vis-à-vis de Marine Le Pen :

Extrait n°55

- Delphine : [à propos de Marine Le Pen] Eh moi je la hais ! Moi je l'aime pas, non ! Elle est méchante !

- *Pourquoi ?*

- Euh c'est parce que en fait... elle veut pas que les autres personnes d'un autre pays viennent en France. Elle dit qu'ils retournent tous chez eux, qu'ils prennent leur valise et... voilà. [...] à moi ! [elle jette le dé, tire la carte-concept « le racisme »] oh non... le racisme. Tiens je venais d'en parler. C'est quand on n'aime pas une personne qui vient d'un autre pays. Par exemple mon beau-papy, bah il aime pas les arabes. Parce que il trouve que... ils profitent des richesses de la

¹²² En Octobre 2013, la famille immigrée rom de la collégienne Léonarda est expulsée vers le Kosovo. Cette expulsion provoque un vaste scandale médiatique en raison de l'interpellation de Léonarda au cours d'une sortie scolaire.

France, et que ils font rien, ils ont pas de travail... [rires] et donc j'en reviens, qu'est-ce que c'est bah... c'est quelqu'un qui vient d'un autre pays et... et y'a d'autres gens qui aiment pas ! qui aiment pas, qui veulent qu'ils retournent chez eux.

- *et qu'est-ce que vous en pensez ?*

- moi je trouve ça débile !

Delphine se distancie donc complètement du vote de sa mère, et se montre par ailleurs ouvertement critique envers son « beau-papy ». Pour autant, cette distanciation est récente : deux mois auparavant, elle déclarait dans le questionnaire « bien aimer » Marine Le Pen, répondant à la question « pourquoi » en disant « je ne veux pas le dire c'est personnel pour moi et ma famille ». Sa déclaration lors de l'entretien est très différente :

Extrait n°56

- *Tu m'as dit que t'aimais pas Marine le Pen du tout, et tu m'as dit que ta mère une fois elle avait voté pour elle...*

- Delphine : Oui mais c'est ma mère !

- *Et toi, t'as pas essayé de lui dire ?*

- Mais je lui ai dit « mais il faut pas faire ça en fait ! ». Elle a plutôt ... parce qu'elle était un peu énervée qu'ils travaillent... restent chez eux... c'était la seule fois où elle a voté pour elle. Mais après...

- *Elle était énervée de quoi ?*

- En fait elle est pas vraiment très très très raciste, elle est un tout petit peu raciste.

- Baptiste : Contre qui ?

- Delphine : [sur un timbre très faible et hésitant] contre les Arabes et... voilà... et juste contre les Arabes et les Gitans.

Il semble alors que dans les deux mois qui ont séparé l'administration du questionnaire de la passation de l'entretien, le point de vue de Delphine à propos du vote de sa mère ait évolué. Cette évolution semble découler de la dissonance cognitive à laquelle est confrontée Delphine, qui a réalisé que sa mère était « un tout petit peu raciste » et finalement décidé de condamner son vote. Delphine rejoint alors la position qu'elle perçoit comme étant socialement désirable, comme le montre la gêne qu'elle manifeste à chaque fois qu'il est question d'évoquer le vote de sa mère.

Les cas d'étude présentés ici font figure d'exemples archétypiques, dans lesquels la situation de dissonance cognitive est flagrante et entraîne des conflits de valeur particulièrement visibles, notamment parce que les enfants m'attribuent probablement les opinions qu'ils considèrent comme étant dominantes et socialement légitimes – la lecture républicaine des attentats dans le premier cas, et la posture anti-frontistes de l'autre. Cette

configuration interactionnelle renforce probablement la dissonance cognitive, et produit des arrangements dont on peut penser qu'ils sont indissociables de la situation d'enquête. Quoi qu'il en soit, on peut supposer qu'en règle générale, les enfants sont très fréquemment confrontés à des influences contradictoires, quoique l'ampleur de la contradiction et son potentiel perturbateur soient souvent moindres que dans les cas présentés ici. Il est intéressant de constater que les enfants ne résolvent pas systématiquement ces situations de dissonance : ils peuvent intérioriser des informations dont ils ne perçoivent pas toujours clairement le caractère contradictoire. Annabelle par exemple intériorise un discours anti-frontiste tout en se réappropriant des opinions qui peuvent être rattachées au vote frontiste de sa mère. Ce type de situation peut expliquer pourquoi certains individus peuvent, par exemple, se dire de gauche tout en défendant principalement des opinions de droite, ou se dire antiracistes tout en tenant des propos racistes. Dans d'autres cas, comme celui de Delphine ou encore celui des enfants qui se disent « anti-Charlie », la dissonance cognitive est résolue en prenant partie, ce qui amène les enfants à prendre de la distance avec l'influence d'une des instances socialisatrices – sa mère pour Delphine et leur enseignant pour les élèves anti-Charlie.

Conclusion du chapitre 5

L'étude des opinions politiques des enfants indique donc qu'elles ne proviennent ni d'une simple reproduction des propos des parents, ni à l'inverse d'une pure production de l'enfant en première personne. Les enfants intériorisent les informations issues de leur environnement auxquelles ils parviennent à donner du sens – cette capacité à donner du sens aux informations dépendant notamment de la cohérence de celles-ci avec les connaissances et les valeurs dont ils disposent déjà sur le monde social. Le processus de réappropriation de l'information suppose ainsi des opérations cognitives de simplification, de traduction, de raccourcissement, mais aussi de mise en cohérence avec les autres informations – qui produisent *in fine* une opinion politique qui n'est plus celle de la source dont elle provient, mais bien celle de l'enfant lui-même. En se réappropriant les opinions de leurs parents, mais aussi celles du groupe de pairs ou encore les normes défendues à l'école, les enfants se forment leur identité sociale – une identité fondée sur l'influence combinée de différents agents de socialisation.

Parce que les opinions politiques ont à voir avec l'identification, elles ont des chances de s'ancrer durablement, particulièrement lorsqu'elles comportent une dimension

émotionnelle. Pour autant, l'identification est un processus complexe et permanent, susceptible d'évoluer au gré des expériences socialisatrices. Un enfant qui s'identifie aujourd'hui à la gauche, déclarant aimer François Hollande « comme ses parents », sera ainsi susceptible de changer d'opinion s'il s'aperçoit que cette position est contradictoire avec l'identification à son groupe de pairs (Tournier 1997). L'objet de cette thèse n'est pas d'évaluer la durabilité des opinions enfantines : ce qui nous intéresse ici est le fait que les enfants « apprennent » leurs opinions, davantage qu'ils ne les « construisent ». Ce constat explique d'ailleurs pourquoi la transmission des opinions politiques fonctionne si bien : les parents n'ont pas besoin de convaincre leurs enfants à travers des arguments rationnels pour leur transmettre leurs opinions politiques, car les enfants intériorisent celles-ci comme étant de l'ordre de la vérité indéniable sur le monde et sur eux-mêmes.

Conclusion générale

Poème de Jules

Le monde en danger

Nous sommes écœurés par ces hommes armés
Sur les âmes des guerriers je demande la paix
À toutes les victimes qui n'ont rien demandé
Et qui le lendemain ont été tuées
À tous ces cœurs brisés, aux familles en danger
Toute cette malhonnêteté dans une si petite communauté
Le 13 novembre a été gravé dans notre tête terrorisée
Ce ciel triste qui n'est jamais fini sera toujours gris
On leur fait croire le bonheur mais ils sèment le malheur
Le monde harmonieux, que le monde soit heureux
Et le lion a toujours raison
Et il dit qu'il faut une conclusion.

Jules me récite spontanément ce poème lorsque nous évoquons la thématique du terrorisme, début avril 2016, quelques semaines après les attentats de Bruxelles. Il m'explique l'avoir écrit avec un camarade de classe (il est en CM2 dans l'école Associative) : « on était très... encore choqués, et on était un peu les seuls, et on avait le choix d'une poésie dans notre classe, et nous bah on a dit "ouais, tout ce qui se passe en ce moment il faudrait créer une poésie parce que y'en a pas trop qui parlent de ces sujets"... et on en a fait une ». Jules et son camarade ont donc saisi l'occasion d'un exercice scolaire pour s'exprimer sur un sujet qui leur tenait à cœur. Cet exemple montre à quel point la politique peut faire partie de l'univers des enfants : les interroger à ce sujet ne constitue pas nécessairement une imposition de problématique. L'initiative de Jules d'écrire un poème – et de me le réciter – indique que les enfants peuvent à certaines occasions se considérer légitimes pour s'exprimer à propos de l'actualité politique. La thématique des attentats est assortie d'une dimension morale et émotionnelle, que les enfants se réapproprient souvent parce qu'elle a du sens pour eux. Au-delà d'une condamnation morale des attentats, le poème de Jules exprime également une certaine interprétation à ce sujet, en particulier à travers la strophe « on leur fait croire le bonheur mais ils sèment le malheur ». Jules m'explique plus tard dans l'entretien que les terroristes sont « gentils au début, et y'a des gens ils font des lavages de cerveau, ils disent que par exemple si tu tues beaucoup de gens tu peux aller dans le monde des anges

où tu peux vivre plus longtemps [...] et... du coup après ils deviennent vraiment fous... ». Son discours condamne donc la violence et la guerre, et non la responsabilité individuelle des terroristes, qui sont plutôt présentés comme des victimes. À travers cette compréhension du phénomène du terrorisme, se profile donc une représentation plus générale du monde social.

Interroger les enfants sur la politique peut ainsi nous renseigner sur leurs systèmes de croyances, sur leurs visions du monde, mais aussi sur la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes – comme pourrait le faire une enquête portant sur les adultes. Au terme de cet exposé, je souhaite alors revenir sur la question qui a structuré l'ensemble de ce travail : en quoi les rapports des enfants à la politique peuvent-ils être considérés comme des rapports *ordinaires* à la politique ? J'ai fait le pari qu'étudier les enfants à l'aune de la littérature sur les adultes permettrait à la fois de mieux comprendre les enfants mais aussi d'enrichir cette littérature. Je reviens dans cette conclusion sur trois axes analytiques auxquels la thèse apporte de ce point de vue une contribution : en premier lieu, elle participe à la constitution d'un cadre théorique qui permet d'appréhender les spécificités de l'enfance sans l'essentialiser (I) ; elle contribue par ailleurs à mieux connaître la genèse des dispositions politiques (II) ; enfin, elle établit quelques propositions plus générales pour l'étude des rapports à la politique (III).

I. Désenclaver l'étude de l'enfance

J'ai souhaité contribuer à travers ce travail à la construction d'un cadre théorique qui permette de désenclaver l'étude de l'enfance, en étudiant cet objet à l'aune des outils classiques de sociologie politique. Il ne s'agit pas, pour autant, de nier que les enfants constituent une fraction particulière de la population : dominés, protégés, scolarisés, ils partagent des conditions d'existence qui font de l'enfance un statut social spécifique. Enquêter auprès des enfants est alors à de nombreux points de vue une expérience singulière, en particulier lorsque la recherche porte sur l'univers politique spécialisé : les enfants, en effet, n'ont pas « droit au chapitre » en politique. Ils sont tenus et se tiennent à distance de l'univers politique, étant considérés et se considérant comme incompetents en raison de leur statut d'enfants. Ils se sentent ainsi peu légitimes lorsqu'il s'agit de donner un point de vue, défendre une opinion ou affirmer des connaissances. Le sentiment d'incompétence des enfants va de pair avec une certaine incompétence technique, comme l'a montré l'examen de leurs connaissances politiques : en général, s'ils sont informés *a*

minima à propos de leur gouvernement, ils ne détiennent que de très rudimentaires connaissances sur l'univers politique. Le rapport des enfants à la politique est alors celui d'individus particulièrement peu compétents politiquement.

Prêter attention aux spécificités de l'enfance ne doit pas, cependant, rendre aveugle à son hétérogénéité : les conditions de vie induites par le statut enfantin prennent des formes très diversifiées selon les lieux et les époques, mais aussi selon les caractéristiques sociales des enfants. L'enfance n'est, de ce point de vue, qu'un statut social parmi d'autres dont l'effet doit être pensé en articulation avec d'autres variables telles que l'âge, le sexe ou encore le milieu social. L'incompétence technique et statutaire et la distance envers l'univers politique, par ailleurs, ne sont pas des caractéristiques exclusives aux enfants. La façon dont beaucoup d'entre eux s'auto-excluent de l'univers politique, expriment leur illégitimité, mais aussi bricolent avec des informations limitées pour comprendre et juger le monde politique peut ainsi rappeler les rapports à la politique des adultes faiblement politisés, que l'on retrouve notamment parmi les fractions des milieux populaires les moins dotées en capitaux culturels. Ainsi, bien que l'âge soit un élément déterminant pour caractériser le rapport des enfants à la politique – parce qu'il induit, par exemple, une exclusion du vote, ainsi qu'une moindre longévité de l'expérience politique – dé-singulariser l'enfance invite à mettre l'accent sur les points de rencontre entre les enfants et les adultes. Certains enfants peuvent notamment être plus compétents et plus investis politiquement que certains adultes. Afin de donner du sens au monde politique, les enfants usent par ailleurs de mécanismes de traduction ainsi que d'analogies avec des connaissances issues de leur expérience quotidienne, instruments que les adultes mobilisent aussi. Les enfants disposent pour cela, comme d'ailleurs les adultes, d'instruments inégaux – ils développent alors des visions du monde politique qui sont plus ou moins élaborées et des opinions politiques qui sont plus ou moins argumentées. Ainsi « les enfants » constituent une population à peine plus homogène que « les adultes », y compris sur le plan de leur rapport à la politique – et ils n'appartiennent pas à un autre monde, qui serait régi par des lois sociologiques différentes. Adopter cette lecture de l'enfance permet de dépasser à la fois les écueils *adultocentristes* – qui ne voient dans les enfants que de futurs adultes – et les écueils *enfantistes* – qui isolent et essentialisent l'enfance.

II. Saisir la genèse des dispositions politiques

Un second apport de la thèse réside dans ce qu'elle nous apprend sur les débuts de la socialisation politique. Étudier les enfants permet d'accéder à la genèse des comportements politiques que l'on observe chez les adultes : il ne s'agit pas de « prédire » les comportements futurs des enquêtés, mais d'étudier les fondements des premiers rapports individuels à la politique et ainsi de mieux connaître les bases à partir desquelles les développements ultérieurs se fondent. En particulier, étudier les enfants permet de s'interroger sur la genèse des inégalités de politisation, mais aussi d'analyser les fondements des systèmes d'opinion.

Les racines des inégalités de politisation

Les résultats de l'enquête quantitative montrent que les inégalités de connaissance politique, mais aussi de compétence statutaire, s'observent dès l'enfance, et suivant des déterminants comparables à ceux que l'on trouve chez les adultes. Étudier les enfants permet de ce point de vue de s'interroger sur la genèse de la différenciation des rapports à la politique. On notera que l'âge joue un rôle nettement plus fort chez les enfants que chez les adultes : le passage d'une année à l'autre impacte notamment de façon significative le niveau de connaissance politique des enfants. Si l'importance de l'âge peut être interprétée comme un effet de la maturation psychique des enfants, la médiation d'autres variables telles que le genre ou le milieu social – qui peuvent annuler voir inverser les écarts de compétence politique selon l'âge – suggère que l'âge est surtout une variable de situation, qui détermine les chances d'avoir eu accès à certains cours, certains discours, et d'être constitué comme compétent politiquement – chances inégalement distribuées selon l'environnement social.

La compétence politique des enfants varie ainsi selon les milieux sociaux. Les différences entre les enquêtés issus de familles favorisées et populaires se manifestent notamment dans la façon dont ils s'expriment : conformément à ce que suggère la littérature de sociolinguistique (notamment Bernstein 1975), les styles de langage mobilisés par les enfants diffèrent davantage en fonction de leur milieu social qu'en fonction de leur âge. Les enfants de milieux sociaux privilégiés ont ainsi tendance à faire preuve d'une aisance discursive lorsqu'il s'agit de justifier leur point de vue, qui leur permet davantage de se conformer au modèle dominant de l'opinion personnelle – qui est

notamment celui qui est légitimé par l'ordre scolaire – c'est-à-dire un discours qui exprime la subjectivité du locuteur et qui mobilise des arguments présentés comme rationnels (voir chapitre 1). Couplée à des écarts dans le niveau de connaissances politiques, cette inégale distance vis-à-vis des normes dominantes de l'opinion personnelle produit des rapports à la politique contrastés d'un extrême à l'autre de l'échelle sociale : les enfants disposent d'ingrédients et d'outils inégaux pour appréhender l'univers politique. Par exemple, si la plupart des enfants mobilisent le racisme comme repère pour juger les personnalités politiques, certains, en général issus des milieux privilégiés, l'articulent avec le clivage gauche-droite, qui offre une lecture plus complète et plus opérationnelle du champ politique (chapitre 5). D'autre part, les enfants de milieux privilégiés bricolent des compréhensions souvent plus abouties du monde politique, notamment parce qu'ils parviennent mieux à se représenter l'action publique à l'échelle nationale (chapitre 4).

L'effet du milieu social, cependant, ne se laisse pas aisément saisir statistiquement : la catégorie socioprofessionnelle des parents, telle qu'elle est renseignée par les enfants, ne constitue qu'un piètre indicateur des différences sociales pour des raisons avant tout méthodologiques. Le poids du milieu social ressort davantage à l'échelle de l'école : les environnements scolaires constituent des univers sociaux parfois très contrastés, qui sont révélateurs au niveau macro des différences sociales entre les élèves. Le niveau scolaire agit également comme un indicateur indirect du milieu social – bien entendu, cette variable ne nous renseigne pas *uniquement* sur le milieu social, mais aussi sur le rapport des enquêtés au milieu scolaire. Le poème de Jules, par exemple, est issu d'un exercice scolaire et révèle une certaine appétence pour les mots – le lecteur ne sera probablement pas surpris d'apprendre que Jules est un bon élève.

La compétence politique des enfants varie également selon le genre. L'effet de cette variable est, dans l'ensemble, limité – les écarts dans les niveaux de connaissance des filles et des garçons, mais aussi dans leur tendance à se positionner au sujet de débats politiques, n'apparaissent que pour certaines questions (en particulier les questions sur la politique internationale ou sur les institutions politiques). Ces écarts, bien que modestes, sont plus forts chez les enfants les plus âgés, laissant supposer leur développement progressif au cours de la socialisation politique. De plus, les filles ont tendance à être moins confiantes en leurs connaissances politiques, ce qui est significatif de dispositions inégales à s'affirmer politiquement (chapitre 1). Que de telles différences se manifestent dès l'école primaire signifie que le *gender gap* n'est pas (ou en tout cas pas uniquement)

une conséquence des statuts socioprofessionnels et des conditions de vie inégales des hommes et des femmes (interprétation notamment défendue par M. Delli Carpini et S. Keeter - 1993) – les filles et les garçons vivent en effet, à l'école primaire, des situations socioéconomiques comparables. Au contraire, ces résultats indiquent que les inégalités genrées de politisation découlent d'une socialisation différenciée des filles et des garçons, dont les effets apparaissent dès le plus jeune âge, y compris en ce qui concerne leurs rapports à la politique. Ainsi, force est de constater que la jeune génération n'est pas épargnée par une division tacite des rôles qui constitue les garçons comme plus compétents politiquement.

En bref, on constate l'apparition dès l'enfance de la genèse de rapports à la politique plus ou moins savants, plus ou moins investis, et donc plus ou moins proches des modèles dominants du rôle du citoyen. Ces résultats confirment le poids de la socialisation primaire dans la différenciation des rapports des individus à la politique : les enfants disposent de ressources inégales pour élaborer leur compréhension du monde politique, ce qui signifie qu'ils partent, dès le plus jeune âge, de bases différentes à partir desquelles se constitueront leurs expériences ultérieures de la politique.

Les fondements des systèmes d'opinion

La thèse montre que le processus de formation des jugements politiques débute également pendant l'enfance, période à laquelle les individus commencent à intérioriser des normes, des jugements et des catégorisations morales à propos du monde politique. Elle invite à questionner la distinction entre les dimensions cognitives et normatives de la socialisation politique : si les connaissances factuelles, les normes et les opinions peuvent être distinguées sur le plan analytique, cela ne signifie pas que les mécanismes à travers lesquels les enfants les acquièrent soient différents. Les messages relayés par l'environnement se situent souvent à l'intersection entre informations factuelles et jugements de valeur : les savoirs, en effet, sont rarement neutres – ils sont accompagnés d'éléments normatifs qui leur *donnent du sens* et qui facilitent donc leur intériorisation. Les enfants *apprennent* ainsi certaines informations normatives, qu'ils intériorisent comme étant des *vérités*. Par exemple, certains apprennent que Marine Le Pen fait partie des « méchants », information à laquelle il leur est facile de donner du sens si on leur a dit qu'elle était « raciste », le racisme étant érigé dans l'enceinte scolaire (tout comme dans la majorité des familles enquêtées) au statut d'interdit social dont la condamnation morale

est absolue. Pour donner un autre exemple, certains enfants apprennent qu'ils *sont* « de gauche », dénomination qui induit une forte charge morale (par exemple « la gauche c'est le partage », ou simplement « c'est les gentils »), à laquelle ils adhèrent sur le mode de la certitude, de façon parfois préalable à toute construction argumentative. Ainsi, l'opinion ne découle pas toujours de la connaissance : elle peut au contraire la précéder.

Ce constat explique pourquoi la transmission des opinions politiques fonctionne si bien : les parents n'ont pas besoin de convaincre leurs enfants à travers des arguments rationnels pour leur transmettre leurs opinions politiques car les enfants intériorisent celles-ci comme étant de l'ordre de la vérité indéniable sur le monde et sur eux-mêmes. De plus, le caractère affectif et identitaire des opinions, et leur intériorisation comme étant des vérités et non pas des points de vue, expliquent pourquoi elles comportent une certaine résistance au changement. Les enfants retiennent en effet les informations et les arguments qui font sens pour eux, c'est-à-dire ceux qui vont dans le sens de ce qu'ils comprennent du monde social. Pour éviter les situations de dissonance cognitive, ils tendent à écarter les informations contradictoires ou à les réinterpréter pour les rendre conformes à leur système de croyance. Il semble alors, pour reprendre une métaphore de sociologie des organisations, qu'il y ait une certaine « dépendance au chemin parcouru » (*path dependence*) en matière d'opinion : parce qu'elles sont imbriquées à la façon dont les individus envisagent et comprennent le monde social, les opinions s'ancrent solidement dans les systèmes de croyance individuels.

Étudier l'enfance permet ainsi de s'interroger sur les fondements des rapports individuels à la politique et ainsi d'explorer la genèse de ce que l'on observe ensuite. Considérer les rapports des enfants à la politique sous le prisme de leur *ordinarité* permet, de plus, de tirer quelques enseignements qui dépassent le cadre de l'enfance.

III. Contribuer à l'étude des rapports ordinaires à la politique

En appliquant aux enfants des questionnements habituellement réservés aux adultes, la thèse contribue à la connaissance des rapports des individus à la politique *en général* : étudier les enfants invite à se demander comment des individus, même peu politisés, objectivement et subjectivement peu concernés par les affaires politiques, appréhendent la politique. La thèse invite à mettre l'accent sur les bricolages différenciés grâce auxquels les individus parviennent à donner du sens à la politique. Elle propose, par

ailleurs, de dépasser l'analyse de la transmission pour saisir les mécanismes de réappropriation des opinions politiques.

Des bricolages inégaux : l'importance de la compétence politique

L'enquête qualitative montre que malgré leurs connaissances en général limitées, les enfants bricolent avec les bribes à leur disposition, qui leur permettent d'élaborer des points de vue et *in fine* de ne pas être totalement dépossédés face à l'univers politique. La thèse rejoint alors les conclusions des études dites « cognitivistes » qui montrent que les individus peuvent discuter de politique et avoir des opinions y compris lorsque leur compétence technique est très limitée (voir introduction de la partie II). Contrairement à ces études, cependant, elle n'en conclue pas qu'il faille relativiser l'importance des connaissances politiques. La capacité des enquêtés à consolider leurs discours par des informations techniques et par des arguments de nature politique détermine ainsi leurs chances de produire des discours politiques construits et d'affirmer la légitimité de leur point de vue. Pour le dire plus simplement, un rapport à la politique issu d'un bricolage constitué de bribes de connaissances et d'opinions n'équivaut pas à un rapport savant constitué d'informations précises et d'arguments structurés. Si tous les individus, même les moins informés à l'instar de certains enfants, sont donc susceptibles de se constituer des opinions sur le monde politique, cela ne signifie pas qu'il faille remettre en doute l'existence de profondes inégalités dans les rapports à la politique ainsi constitués. Les résultats de la thèse invitent alors, dans la lignée de travaux portant sur les adultes (Sniderman 1998 ; Gaxie 2007) à prêter attention aux différenciations sociales dans les outils dont disposent les citoyens pour donner du sens à la politique.

Au-delà de la transmission : la réappropriation

Cette thèse penche par ailleurs en faveur d'une lecture dispositionnelle de la formation des opinions politiques : elle montre que les opinions ne sont pas transmises de façon directe et mécanique, mais qu'elles n'en demeurent pas moins un produit de la (multi)détermination sociale. L'analyse des discours enfantins dévoile en effet des mécanismes de réappropriation des messages politiques. Le concept de réappropriation a pour intérêt de mettre la focale sur le récepteur, dont on suppose qu'il opère une transformation des messages qui lui parviennent, plutôt que sur l'émetteur qui « transmettrait » un « héritage », métaphore qui a pour défaut « d'éluder les

immanquables *distorsions, adaptations et réinterprétations* » (Lahire 1998, p.305, *italique dans le texte*). La réappropriation des messages qui proviennent des parents, de l'école ou du groupe de pairs, suppose une transformation à deux niveaux. Le premier niveau est d'ordre cognitif : les enfants ne peuvent comprendre, retenir et intérioriser que les informations qui leur sont accessibles, celles auxquelles ils peuvent donner du sens (voir chapitre 4). Ils mobilisent alors des mécanismes de sélection, de simplification, de traduction, d'interprétation, de raccourcissement des informations – le message transmis peut alors subir des modifications importantes. Le deuxième niveau est lié à la composition des environnements sociaux : les messages auxquels les enfants ont accès sont multiples en raison de la pluralité de leur ancrage social. Les opinions des parents peuvent se contredire entre elles, être dissonantes avec les normes en vigueur à l'école ou dans le groupe de pairs, ou entrer en opposition avec les croyances antérieures de l'enfant (voir chapitre 5). La réappropriation suppose alors la mise en cohérence d'informations qui peuvent être contradictoires, ce qui suppose certaines adaptations des messages qui sont intériorisés. Analyser les opinions sous le prisme de la réappropriation implique ainsi de considérer que l'individu est un produit de ses expériences sociales, tout en prenant en compte la complexité de leur imbrication. À contrepied des analyses qui voient en l'électeur un être raisonnant, construisant ses propres opinions à partir des informations disponibles, cette thèse insiste sur le poids de la socialisation dans le processus de formation des opinions politiques. Elle invite cependant à prêter attention aux opérations cognitives à travers lesquelles les messages issus de l'environnement sont reçus, intériorisés et transformés par les individus – et donc à dépasser l'analyse de la transmission pour favoriser celle, plus fine, de la réappropriation.

IV. Élargir l'angle de champ : perspectives pour l'étude de l'enfant dans son environnement

Ma démarche a consisté à placer la focale sur les enfants, dont j'ai cherché à saisir les représentations au sujet de l'univers politique. L'environnement dans lequel les enfants évoluent ne m'a alors été rendu visible qu'à partir de leurs propres discours – perspective qui comporte de mon point de vue l'intérêt de mettre l'accent sur l'expérience des enfants et qui nous donne des indications intéressantes sur la façon dont ils reçoivent les messages qui leur sont transmis. Cette approche comporte cependant pour limite de circonscrire l'enquête au point de vue de l'enfant et gagnerait alors à être croisée avec

d'autres perspectives. Les résultats de cette thèse invitent ainsi à explorer la façon dont les normes, les valeurs et les opinions politiques se diffusent – et donc à étudier la façon dont l'environnement agit sur le rapport des enfants à la politique. Il ne s'agit pas de déplacer la focale de l'enfant à son environnement, mais plutôt, pour filer la métaphore de la photographie, d'élargir l'angle de champ tout en gardant l'enfant au cœur de l'objectif.

Ouvrir la porte des familles

Les matériaux recueillis suggèrent, conformément à la littérature, une influence déterminante de la famille sur les dispositions politiques, qui semble d'autant plus directe que celle-ci est politisée. La thèse produit de ce point de vue des résultats confirmatoires, comme par exemple la corrélation entre les pratiques politiques et médiatiques des parents et la compétence politique des enfants. La compétence politique semble ainsi se transmettre au sein de la famille de façon similaire aux opinions politiques – c'est-à-dire comme des chances, des dispositions dont l'activation n'est pas systématique mais néanmoins probable. On notera, à ce sujet, un résultat plus original de la thèse : seuls les enfants grandissant dans des familles de gauche sont socialisés au clivage gauche-droite, et ils sont par ailleurs plus politisés que la majorité de l'échantillon. Faut-il y voir l'effet d'une socialisation intentionnelle à la politique plus poussée dans les familles de gauche ? S'agit-il plutôt de l'effet d'une imprégnation différenciée à la politique sur le long terme ? Pour bâtir une analyse fine des mécanismes de la socialisation politique familiale, il semble nécessaire de recourir à l'étude ethnographique, seule à même de saisir comment les micro-événements quotidiens produisent de l'effet sur les systèmes de croyance des enfants. Il s'agirait alors notamment de prolonger les travaux d'A. Lareau (2003) qui a suivi plusieurs enfants états-uniens dans leur quotidien, méthodologie qui lui a permis de dresser un portrait précis de l'expérience des enfants de milieux sociaux contrastés. Une étude similaire menée en France et qui prêterait attention aux normes, aux valeurs et aux messages politiques, pourrait participer à comprendre comment, au quotidien, se forment les rapports à la politique.

L'école et les normes

En ce qui concerne l'école, la thèse suggère qu'au-delà des quelques compétences techniques qu'elle peut transmettre aux enfants, principalement sur des questions

historiques ou institutionnelles (et non, par exemple, sur des questions d'actualité), son influence sur le rapport des enfants à la politique réside surtout dans les normes qu'elle véhicule. Les enfants sont, à l'école, socialisés aux normes dominantes, à la fois sur le monde politique (à l'instar de la valorisation de la République) et sur des domaines qui ne sont pas politisés par l'école mais qui peuvent impacter indirectement les rapports des enfants à la politique (par exemple la norme antiraciste). Les enfants n'adhèrent pas systématiquement à ces normes. Ils y sont, cependant, *a minima* familiarisés, dans le sens où ils apprennent qu'il s'agit des normes dominantes et que les contredire peut être socialement risqué.

L'étude de ces normes, de leur diffusion, leur appropriation ou leur rejet, pourrait constituer un riche terrain d'investigation. À ce sujet, je souhaite ici exprimer un regret : celui de n'avoir pas pu, dans le cadre de cette thèse, interroger avec précision l'effet des cadres socialisateurs différenciés que constituent les écoles où a eu lieu l'enquête. Le climat pédagogique, la relation élèves-enseignants, et plus globalement l'ambiance m'ont semblé très variables selon les écoles, par exemple entre l'école Périph-Défav1 et l'école Associative. Le seul point de vue des enfants n'est pas suffisant pour objectiver ces différences. Il serait alors utile de mener des observations dans ces écoles et de suivre les enfants sur le long terme afin d'interroger les effets des contextes scolaires différenciés sur la socialisation politique.

Les entretiens menés suite aux attentats de Charlie Hebdo m'ont par ailleurs convaincue de l'intérêt d'explorer la façon dont l'universalisme républicain véhiculé à l'école s'articule avec les sentiments d'appartenance ethno- raciale des enfants. Il s'agirait alors de poursuivre les travaux de sociologie sur cette question (Payet 1995 ; Belkacem 2010) en prenant pour angle d'approche les effets de ces normes sur le rapport des enfants à la politique. Dans un autre registre, il me semblerait intéressant d'ouvrir un chantier de recherche sur la prévention en milieu scolaire – à ma connaissance, très peu d'études se sont intéressées aux logiques poussant les acteurs scolaires à accueillir des intervenants, ni au contenu des messages qui sont alors transmis aux enfants, et moins encore sur la façon dont ces messages sont réceptionnés. Assister à des interventions associatives sur le racisme ou sur la laïcité par exemple, pourrait constituer une entrée originale pour questionner le rôle des normes dans la socialisation politique.

L'enquête comme expérience politique

Les entretiens par binômes donnent également quelques indications sur l'influence que peuvent avoir les pairs sur la socialisation politique. Si les pairs peuvent constituer une source de connaissances politiques, il semble que les enfants soient assez suspicieux vis-à-vis de la parole de leurs camarades et ne la considèrent pas d'emblée comme fiable, contrairement à celle de leurs enseignants ou de leurs parents. En revanche, les pairs constituent des médiateurs pour le décodage des informations politiques : en traduisant les informations dans un langage qu'ils comprennent, les enfants les traduisent également pour leurs camarades. Par exemple, Maïssa explique que les candidats aux élections font un « concours », terme qui sera repris dans la suite de l'entretien par sa camarade d'entretien Chaïma. Les discussions entre pairs peuvent, de ce point de vue, contribuer à la compréhension de la politique – et comme je l'ai montré dans le chapitre 4, la compréhension implique et oriente les jugements. Les enfants apprennent ainsi parfois de leurs camarades que Marine Le Pen est « raciste » : leur opinion à son sujet peut alors précéder tout apprentissage familial. Ainsi le groupe de pairs peut lui aussi véhiculer des normes, et en cela produire un effet d'entraînement – celui-ci a été particulièrement manifeste dans le cas des réactions des enfants suite aux événements de Charlie Hebdo. Pour autant, les enfants n'hésitent pas, en général, à exprimer leur désaccord vis-à-vis de leurs camarades d'entretien, peut-être parce que les opinions politiques ne constituent jamais un sujet conflictuel susceptible de remettre en cause la bonne entente des binômes. Les pairs n'ont donc pas une influence directe, qui agirait par l'effet d'un mimétisme entre enfants, mais ils n'en demeurent pas moins un agent fondamental de socialisation politique.

L'entretien constitue, de ce point de vue, une expérience politique pour les enfants – ils y entendent les opinions de leurs camarades et y sont invités à se questionner sur leur propre rapport à la politique. Cette dimension expérimentale de l'entretien – à la fois pour l'enfant qui vit une expérience et pour le chercheur qui en observe les effets – pourrait, de mon point de vue, être exploitée davantage. On pourrait notamment imaginer des dispositifs de recherche qui interrogeraient les mécanismes de la réappropriation, par exemple en exposant les enfants à des messages précis afin d'observer les effets que cela produit sur leurs discours politiques. Jusqu'à présent, seuls les chercheurs en psychologie ont utilisé de tels procédés. Mener ce type d'expérience en mobilisant les outils sociologiques permettrait pourtant d'explorer plus minutieusement la façon dont les

enfants bricolent pour donner du sens aux informations politiques – et ainsi d’interroger la façon dont ils se réapproprient – ou pas – les messages issus de leur environnement.

Ces quelques propositions n’épuisent pas, loin de là, le champ des possibles pour l’étude des rapports enfantins à la politique. J’espère que cette thèse aura convaincu le lecteur de l’intérêt d’investiguer cet objet et qu’elle participera à faire de l’étude des enfants un sujet *normal* pour les sciences sociales.

Références bibliographiques

- Abendschön S., Tausendpfund M. (2017), « Political Knowledge of Children and the Role of Sociostructural Factors », *American Behavioral Scientist*, 61(2).
- Abenschön S. (2013), *Growing Into Politics - Contexts and timing of political socialisation*, Essex, ECPR Press.
- Achen C. (1975), « Mass political attitudes and the survey response », *American Political Science Review*, 69.
- Agier M. (1997), *L'anthropologue en dangers : l'engagement sur le terrain*, Paris, J. M. Placé.
- Alanen L., Brooker L., & Mayall B. (2015), *Childhood with Bourdieu*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Alanen L. (2005), « Women's Studies/Childhood Studies. Parallels, Links and Perspectives », in Mason J., Fattore T. (eds), *Children Taken Seriously. In Theory, Policy and Practice*, London, Jessica Kingsley.
- Allen G. (1994), « The growth of children's political knowledge during an election year », *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (3).
- Allen G., Kirasic K., Spilich G. (1997), « Children's political knowledge and memory for political news stories », *Child Study Journal*, 27.
- Alwin D. F., Krosnick J. A. (1991), « Aging, cohorts, and the stability of sociopolitical orientations over the life span », *American Journal of Sociology*, 97(1).
- Angrand B. (2017), « La socialisation politique enfantine : L'exemple des conseils municipaux d'enfants », Papier préparé pour le congrès de l'Association Française de Science Politique, Montpellier.
- Applebee A. N., Langer J.A., Mullis I. (1987), *Literature & U.S. History: The instructional experience and factual knowledge of high school juniors*, Princeton, Educational Testing Service.
- Aries P. (1960), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.
- Arleo A., Delalande J. (dir.) (2010), *Cultures enfantines ; Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Audemard J. (2017), « De quoi le contexte est-il le nom ? Critique de l'usage de la notion de contexte en sociologie électorale », *Revue Française de Science Politique*, 62(2).

- Audemard J., (2013) « Influences interpersonnelles : comment les contextes structurent les opinions et les votes », Thèse de doctorat en Science Politique, Montpellier, Université Montpellier 1.
- Audigier F. (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Lyon, INRP.
- Baldi S., Perie M., Skidmore D., Greenberg E., Hahn C. (2001), *What Democracy Means to Ninth Graders: U.S. Results from the International IEA Civic Education Study (NCES 2001-096)*, Washington, DC, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Bandura A. (2003 [1997]), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, New-York, Freeman.
- Banks M., Roker D. (1994), « The Political Socialization of Youth: Exploring the Influence of School Experience », *Journal of Adolescence*, 17.
- Barnier J. (2013), « La domination adulte. Critique d'un pouvoir incontesté », *Les mots sont importants*, février.
- Barrere A., Martuccelli D. (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue Française de Sociologie*, n°4.
- Bar-Tal D., Saxe L. (1989), «Acquisition of Political Knowledge A Social-Psychological Analysis », in Ichilov O. (ed.), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York, Teachers College Press.
- Barter C., Renold M. (2000), « "I wanna tell you a story": exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people », *International Journal of Social Research Methodology*, 3 (4).
- Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.
- Baumrind D. (1978), « Parental disciplinary patterns and social competence in children », *Youth and Society*, 9(3).
- Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y. (1992), *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Bayart J.-F. (1996), *L'illusion identitaire*, Fayard, Paris.
- Becchi E., Julia D. (1998), *Histoire de l'enfance. Tome I : De l'Antiquité au xvii^e siècle. Tome II : Du xviii^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil.
- Béliard A., Eideliman J-S. (2008), « Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique », dans Fassin D., Bensa A. (dir.), *Les Politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte.

- Belkacem L. (2010), « Dire, penser et vivre les frontières : catégorisations et présentations de soi des enfants d'immigrés maliens en France », *Migrations & Société*, 22(128).
- Bensa A., Fassin D. (2008), *Les politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte.
- Ben-Shakhar G., Sinai Y. (1991), « Gender difference in multiple-choice tests: the role of differential guessing tendencies », *Journal of Educational Measurement*, 28(1).
- Berger P., Luckmann T. (2012 [1966]), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Berggren H. (2001), « Institutional context and reduction of the resource bias in political sophistication », *Political Research Quarterly*, 54(3).
- Bermejo Berros J. (2007), *Génération Télévision ; La relation controversée de l'enfant avec la télévision*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales ; codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit.
- Berti A. E., & Andriolo A. (2001), « Third graders' understanding of core political concepts (law, nation state, government) before and after teaching », *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127.
- Betz T., Kayser L. (2017), « Children and Society: Children's knowledge About Inequalities, Meritocracy, and the Interdependency of Academic Achievement, Poverty, and Wealth », *American Behavioral Scientist*, 61(2).
- Blades M., Spencer C., Waterman A. (2001), « Is a jumper angrier than a tree? », *The psychologist*, 14 (9).
- Blondiaux L. (1997), « Les tournants historiques de la science politique américaine », *Politix*, 40(10).
- Blondiaux L. (2007), « Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? Retour critique sur un concept classique de la science politique », *Revue française de science politique*, 57(6).
- Blondiaux L., Marcou G., Rangeon F. [dir.] (1999), *La Démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, Paris, PUF.
- Boone D. (2013), « La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit ; Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants », Thèse de doctorat en Science Politique sous la direction de Jean-Gabriel Contamin, Lille, Université Lille 2.
- Bourdieu P. (1964), *Les Héritiers ; les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.

- Bourdieu P. (1973), « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, 318, janvier.
- Bourdieu P. (1977), « Questions de politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 16, septembre.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction ; critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les héritiers ; les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bouvard M. *et al.* (1999), « Étude psychométrique de l'inventaire d'estime de soi sociale », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 1999.
- Bozec G. (2016), *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*, Rapport scientifique pour le Centre National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESEO).
- Bozec G., Duchesne S. (2007), « Apprentissage de l'universalisme citoyen en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, avril.
- Braconnier C. (2010), « With several voices: What *in situ* group interviews can contribute to sociology of voting », *Revue française de sociologie*, 53(1).
- Braconnier C., Dormagen J.-Y. (2007), *La démocratie de l'abstention*, Paris, Gallimard.
- Braconnier C., Dormagen J.-Y. (2010), « Le vote des cités est-il structuré par un clivage ethnique ? », *Revue française de science politique*, 60(4).
- Braconnier C., Dormagen J.-Y., Pons V. (2017), « Voter Registration Costs and Disenfranchisement: Experimental Evidence from France », *American Political Science Review*, 111(3).
- Braconnier C., Jean-Yves D. (2007), *La démocratie de l'abstention*, Paris, Gallimard, 2007.
- Bruck M., Ceci S., Hembrooke H. (2002), "The nature of children's true and false narratives", *Developmental Review*, 22.
- Buckingham D. (2000), *The making of citizens ; young people, news and politics*, London, Routledge.
- Cadart M.-L. (2013), «De l'enfant-sujet dans le collectif à l'individu "dans la masse"», *AnthropoChildren*, n° 3.
- Campbell A., Converse P., Miller W., Stokes D. (1960), *The American voter*, New York, John Wiley & Sons.
- Campbell A., Gurin G., Miller W., (1954), *The voter decides*, Row Peterson, Evanstone.

- Carpenter C. (2010), « Les universaux de la culture enfantine », dans Arleo A., Delalande J. (dir.), *Cultures enfantines ; Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Carter A., Teten R. (2002), « Assessing Changing Views of the President Assessing Changing Views of the President: Revisiting Greenstein's Children and Politics », *Presidential Studies Quarterly*, 32(3).
- Cautrès B., Mayer N. (2012), *Le nouveau désordre électoral ; Les leçons du 21 avril 2002*, Paris, Presses de Sciences Po.
- CEVIPOF (1990), *L'électeur français en questions*, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- CEVIPOF (2002), « Le Baromètre de la confiance politique », Sciences Po.
- Chamboredon J-C., Prévot J. (1973), « Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de sociologie*, 14.
- Chiche J., Haegel F. (2002), « Les connaissances politiques », in Grunberg G., Mayer N., Sniderman P. (dir.), *La démocratie à l'épreuve ; Une nouvelle approche de l'opinion des français*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Chombart de Lauwe M.-J. (1990), « L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut », *Enfance*, 43(1).
- Chomsky N. (2001 [1969]), *Le langage et la pensée*, Paris, Payot/Rivages.
- Coles R. (1986), *The political life of children*, Boston, MA: Atlantic Monthly Press.
- Connell R. (1972), « Political socialization in the American family: the evidence reexamined », *Public Opinion Quarterly*, 36(3).
- Connell R.W. (1970), « Class consciousness in childhood », *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 6.
- Connell R.W. (1971), *The Child's Construction of Politics*, Carlton, Melbourne University Press.
- Connell R.W. (1987), « Why the "Political Socialization" Paradigm Failed and What Should Replace It », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Conseil Supérieur des Programmes (2014), *Projet d'Enseignement moral et civique*, 3 juillet.
- Converse P. (1964), « The nature of belief systems in mass publics », in Apter D. (ed), *Ideology and discontent*, New York, The New Press of Glencoe.
- Converse P., Dupeux G. (1962), « Politicization of the electorate in France and the United States », *Public Opinion Quarterly*, Spring.

- Conway M. M., Stevens J. A., Smith R. G. (1975), « The relation between media use and children's civic awareness », *Journalism Quarterly*, 52.
- Conway M. M., Wyckoff M. L., Feldbaum E., & Ahern D. (1981), « The news media in children's political socialization », *The Public Opinion Quarterly*, 45.
- Coquet M., Macherel C. (dir.) (2013), *Enfances. Pratiques, croyances et inventions*, Paris, CNRS Éditions.
- Corsaro W. (1997), *The Sociology of Childhood*, London, Sage.
- Corsaro W. (2010), « Reproduction interprétative et culture enfantine ; Universalité et diversité d'expression », dans Arleo A., Delalande J. (dir.), *Cultures enfantines ; Universalité et diversité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cortéséro R. (2010), « Au-delà du déclin de l'institution », *Education et sociétés*, 25 (1).
- Court M. (2010), *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute.
- Court M. (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- Cronbach L. (1950), « Further evidence on response sets and test design », *Educational and Psychological Measurement*, 10.
- Cuche D. (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Cullingford C. (1992), *Children and society: Children's attitudes to politics and power*, London, Cassell.
- Dabet G., Floch J.-M. (2014), *La ségrégation spatiale dans les grandes unités urbaines de France métropolitaine : une approche par les revenus*, Direction de la Diffusion et de l'Action régionale, INSEE.
- Dafflon Nouvelle A. (dir) (2006), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, PUG.
- Dahl R. (1989), *Democracy and its critics*, New Haven: Yale University Press.
- Danic I., Delalande J., Rayou P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes,
- Darmon M. (2010), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- David M. (2001), « Children and School-based Research: "informed consent or educated consent?" », *British Educational Research*, 27 (3).
- Davis D., Silver B. (2003), « Stereotype Threat and Race of Interviewer Effects in a Survey of Political Knowledge », *American Journal of Political Science*, 47(1).

- De Becker E. (2005), « L'«enfant-roi» : une pathologie moderne ? Réflexions socio-psychologiques et propositions thérapeutiques à propos d'un symptôme de société », *Archives de Pédiatrie*, 12(9).
- De Signly D. (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Colin.
- De Singly F. (2007), « L'enfant n'est pas qu'un enfant », *Les Grands Dossiers de Sciences Humaines*, n°8, septembre-octobre-novembre.
- De Winter M. (1995), *Children as fellow citizens; participation and commitment*, New York, Radcliffe Medical Press.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation*, Rennes, PUR.
- Delalande J. (2005), « Le concept heuristique de culture enfantine », dans Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delalande J. (2010), « Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? », *Le Télémaque*, 37.
- Delli Carpini M, Keeter S. (1993), « Measuring political knowledge: Putting first things first », *American Journal of Political Science*, 37(4).
- Delli Carpini M., Keeter S. (1996), *What Americans Know about Politics and Why It Matter*, New Haven, Yale University Press.
- Deloye Y. (2007), « Pour une sociologie politique de la compétence à opiner "politiquement" . Quelques hypothèses de travail à partir de l'histoire électorale française », *Revue française de science politique*, 6 , vol. 57.
- Denscombe M., Aubrook L. (1992), « It's just another piece of schoolwork: the ethics of questionnaire research on pupils in schools », *British Educational Research Journal*, 18 (2).
- Diter K. (2015), « "Je l'aime, un peu, beaucoup, à la folie... pas du tout !" ; La socialisation des garçons aux sentiments amoureux », *Terrains & Travaux*, 27.
- Dolan K. (2011), « Do Women and Men Know Different Things? Measuring Gender Differences in Political Knowledge », *The Journal of Politics*, 73.
- Drouin V. (1995), *Enquête sur les générations et la politique*, Paris, l'Harmattan.
- Druckman J. (2001), « The Implications of Framing Effects for Citizen Competence », *Political Behavior*, 23 (3).
- Dubar C. (2000), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubet F. (2012), « Eduquer dans un monde pluriel (entretien avec Geneviève Zoïa) », *Tréma*, 37.

- Dubet F., Martuccelli D. (1996a), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996b), « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, n°4.
- Duchesne S., Haegel D., Braconnier C, Hamidi C., Lefébure P., *et al.* (2003), « Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication », *dans* Perrineau P. (dir.), *Le désenchantement démocratique*, Arles, Editions de l'Aube.
- Duchesne S., Haegel F. (2001), « Entretiens dans la Cité ou comment la parole se politise-t-elle ? », *Espaces Temps Les Cahiers*.
- Duchesne S., Haegel F. (2004), « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue Française de Science Politique*, 54(6).
- Duchesne S., Haegel F. (2007), « Avoiding or Accepting Conflict in Public Talk », *British Journal of Political Science*, Cambridge University Press, 37 (1).
- Duclos L.-J. (1995), « Les enfants et la violence politique », *Cultures & Conflits*, 18.
- Durkheim É. (1999 [1922]), *Education et sociologie*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2012), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Easton D., Dennis J. (1967), « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *The American Political Science Review*, 61(1).
- Easton D., Dennis R.D. (1962), « The Child's Political World », *Midwest Journal of Political Science*, 6 (3).
- Elias N. (1991 [1939]), *La société des individus*, Paris, Arthème Fayard.
- Elkin S.E., Soltan K.E. (eds) (1999), *Citizen Competence and Democratic Institutions*, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press.
- Emler N., Frazer E. (1999), « Politics: the Education Effect », *Oxford Review of Education*, 25 (1-2).
- Engel S. (2005), « Narrative Analysis of Children's Experience », *in* Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Fassin É., Fassin D. (2006), *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*, Paris, La Découverte.
- Favre P., Offerlé M., (2002), « Connaissances politiques, compétence politique ? Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 52 (2-3).

- Ferejohn J. A., Kuklinski J. H. (eds) (1990), *Information and Democratic Processes*, Chicago, University of Illinois Press.
- Ferrin Pereira M., Fraile M., Rubal M. (2014), « Young and gapped? Political knowledge of girls and boys in Europe », *Political Research Quarterly*, 1(14).
- Festinger L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Stanford University Press.
- Fisch S. (2004), *Children's Learning from Educational Television*, Mahway, LEA publishers.
- Fitzgerald J. (2013), « What Does "Political" Mean to You? », *Political Behavior*, 35(3).
- Fize M. (2016), *Jeunesses à l'abandon ; La construction universelle d'une exclusion sociale*, Paris, Mimesis.
- Flanagan C. (2013), *Teenage citizens; The Political Theories of the Young*, Harvard University Press.
- Fointiat V., Girandola F., Gosling P. (2013), *La dissonance cognitive. Quand les actes changent les idées*, Paris, Armand Colin.
- Fournier B. (2015), « Voter à 16 ans : une idée pour contrer l'apolitisme des jeunes ? », *Les politiques sociales*, 3/4.
- Fraile M. (2014), « Do women know less about politics than men? The gender gap in Political Knowledge in Europe », *Social Politics*, 21(2).
- François B. (2011), *Le régime politique de la Ve République*, Paris, La Découverte.
- Frazer E., Macdonald K. (2003), « Sex Differences in Political Knowledge in Britain », *Political Studies*, 51.
- Fridkin K., Kenney P. J. (2007), « Examining the Gender Gap in Children's Attitudes towards Politics », *Sex Roles*, 56 (2).
- Galland O. (1997), « Parler en famille : les échanges entre parents et enfants », *Economie et statistique*, 304-305.
- Gamson W. (1992), *Talking Politics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Garitte C. (2000), « Conversations enfantines : groupes d'âges et évolution de la structure conversationnelle », dans Saadi-Mokrane D. (dir.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Lille 3.
- Garnier P. (1995), *De quoi les enfants sont-ils capables, marcher XVIIIe, travailler XIXe, nager XXe*, Paris, Métailié.
- Gaxie D. (1978), *Le cens caché*, Paris, Seuil.

- Gaxie D. (2001a), « Les critiques profanes de la politique. Enchantements, désenchantements, réenchantements », dans Briquet J.-L., Garraud P., *Juger la politique ; entreprises et entrepreneurs critiques de la politique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Gaxie D. (2001b), « Vu du sens commun », *Espaces Temps*, Vol. 67.
- Gaxie D. (2002), « Appréhensions du politique et mobilisations des expériences sociales », *Revue Française de Science Politique*, 52 (2).
- Gaxie D. (2007), « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des « citoyens » », *Revue française de science politique*, 57 (6).
- Gaxie D. (2012), « Droite ou gauche? Usages et non usages d'instruments courants d'orientation politique », dans Le Bohec J., Le Digol C. (eds.), *Gauche/Droite. Genèse d'un clivage politique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gaxie D. (2013), « Retour sur les modes de production des opinions politiques », dans Coulangeon P., Duval J. (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte.
- Gaxie D., Hertaux J., Taiclet A.-F. (2016), « "Nabot !" "Gros pouf !" ; Jauger, Juger la politique », dans Collectif Sociologie Politique des Elections, *Les sens du vote ; Une enquête sociologique (France 2011 – 2014)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Geboers E. (2013), « Review of the effects of citizenship education », *Education Research Review*, 9.
- Graue E., Walsh D. (1998), *Studying Children in Context; Theories, Methods and Ethics*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Greene S., Hill M. (2005), « Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues », in Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Greenstein F. (1965), *Children and politics*, New Haven and London, Yale University Press.
- Greenstein F. (1975), « The Benevolent Leader Revisited: Children's Images of Political Leaders in Three Democracies », *American Political Science Review*, 69(4).
- Greenstein F., Herman V., Stradling R., Zureik E., (1974), « The child's conception of the queen and the prime minister », *British journal of Political science*, 4(3).
- Grignon C., Passeron J.-C. (1989), *Le Savant et le populaire ; Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, le Seuil.
- Gros M.-H., Feertchak H. (2015), « Penser la compétence politique des jeunes », *Les cahiers psychologie politique*, 27.

- Hahn C. (1996), « Gender and political learning », *Theory and Research in Social Education*, n° 24.
- Haladyna T., Downing S. (1993), « How many options is enough for a multiple-choice item? », *Educational and Psychological Measurement*, 53.
- Hallett C., Prout A. (2003), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*, London, Routledge.
- Hamidi C. (2006), « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation », *Revue française de science politique*, 46(1).
- Hamidi C. (2010), « Catégorisations ethniques ordinaires et rapport au politique. Éléments sur le rapport au politique des jeunes de quartier populaire », *Revue française de science politique*, n°60, 2010, p.719-743.
- Hamidi C. (2017), « Les représentations ordinaires de la représentation. Les minorités ethniques en politique », Papier présenté au congrès de l'Association Française de Science Politique, Montpellier.
- Harden J., Scott S., Backett-Milburn K., Jackson S. (2000), « Can't talk,wont talk? Methodological Issues in Researching Children », *Sociological Research Online*, 5(2).
- Harris J.R. (1999), *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont ; De la véritable influence des parents sur la personnalité des enfants*, Paris, Robert Laffon.
- Haug L. (2017), « Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police ; Children's Interest in Politics », *American Behavioral Scientist*, 61(2).
- Hecht T. (1998), *At Home in the Street: Street Children of Northeast Brazil*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heinz W.R. (2002), « Self-socialization and post-traditional society », in Settersten R.A., Owens T.J. (eds.), *Advances in Life Course Research: New Frontiers in Socialization*, New York, Elsevier.
- Hennessy E., Heary C. (2005), « Exploring Children's Views through Focus Groups », in Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Herbaut C., Wallet J.W. (dir.) (1996), *Des sociétés des enfants ; le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, Paris, L'Harmattan.
- Herman E. (2007), « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, 49 (1).
- Hermant D. (1995), « L'espace problématique de la violence politique des enfants », *Cultures & Conflits*, 18.
- Hess R., Easton D. (1960), « The Child's Changing Image of the President », *Public Opinion Quarterly*, 24 (4).

- Hess R., Torney J. (1967), *The development of political attitudes in children*, Chicago, Aldine.
- Heywood C. (2001), *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*, Cambridge, Polity Press.
- Hill M. (2005), « Ethical Considerations in Researching Children's Experiences », in Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Hill M., Laybourn A., Borland M. (1996), «Engaging With Primary-Aged Children About Their Emotions And Well-Being: Methodological Considerations», *Children And Society*, 10 (2).
- Hirschfeld L. (2003), « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? », *Terrain*, 40.
- Howard S., Gill J. (2000), « The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship », *Cambridge Journal of Education*, 30 (3).
- Howe B. (2005), « Citizenship Education for Child Citizens », *Canadian and International Education Journal*, 34(1).
- Hughes M., Grieve R. (1980), "On asking children bizarre questions", *First Language*.
- Hutchby I., Moran-Ellis J. (eds) (1998), *Children and Social Competence; Arenas of Action*, London, Falmer Press.
- Ichilov O. (ed) (1990), *Political socialization, citizenship education and democracy*, New York, Teacher's College Press.
- Ihl O. (2002), « Socialisation et événements politiques », *Revue Française de Science Politique*, 5(2).
- James A, Prout A (eds.) (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- James A. (2013), *Socialising children*, London, Palgrave.
- James A., Jenks C., Prout A. (2005) [1998], *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- James A., Prout A. (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood ; contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Routledge.
- Jaros D., Hirsch H., Fleron F. (1968), « The Malevolent Leader: Political Socialization in an American Subculture », *American Political Science Review*, 62(2).
- Jennings K. (1996), « Political Knowledge Over Time and Across Generations », *Public Opinion Quarterly*, 60(2).

- Jennings K., Stoker L., Bowers J. (2001), *Politics Across Generations: Family Transmission Reexamined*, UC Berkeley, Institute of Governmental Studies.
- Jennings M. K., Niemi R. G. (eds) (1974), *Political Character of Adolescence: the Influence of Families and Schools*, Princeton, Princeton University Press.
- Jennings M., Niemi R. (1968), « The transmission of political values from parent to child », *American Political Science Review*, 62(1).
- Jennings M., Niemi R. (1974), *The political character of adolescence: the influence of families and schools*, Princeton, Princeton University Press. .
- Joignant A. (2004), « Pour une sociologie cognitive de la compétence politique », *Politix*, 17 (65).
- Joignant A. (2007), « Compétence politique et bricolage ; les formes profanes du rapport à la politique », *Revue Française de Science Politique*, 57 (6).
- Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Kneedler P. E. (1988), « Differences between boys and girls on California's new statewide assessments in history/ social science », *Social Studies Review*, 27(3).
- Koç-Michalska K., Chiche J., Vedel T. (2015), « Connaissances politiques et participation politique à l'ère numérique : ce que change l'internet », *Sciences de la société*, 94.
- Koebel M. (1998), « Le conseil de jeunes : outil de revalorisation de la politique », *Revue des sciences sociales de la France et de l'Est*, 25.
- Kolson K., Green J. (1970), « Response Set Bias and Political Socialization Research », *Social Science Quarterly*, 51(3).
- Kuklinski J., Quirk P. (2001), « Conceptual Foundations of Political Competence », *Political Behavior*, 23 (3).
- Labov W. (1978), *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Lagroye J. (1994), « La socialisation politique. La pensée vivante d'Annick Percheron », *Revue française de science politique*, 44(1).
- Lagroye J. (2003), « Les processus de dépolitisation », dans Lagroye J. (dir.), *La politisation*, Paris, Belin.
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire B. (2012 [1995]), *Tableaux de famille ; Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.

- Lahire B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil.
- Lancy D. (2008), *The Anthropology of Childhood: Cherubs ; Chattel ; Challenging*, Cambridge University Press.
- Lancy D. (2013), « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n°3, janvier.
- Landes R. G. (1977), « Political socialization among youth: A comparative study of English-Canadian and American school children », *International Journal of Comparative Sociology*, 18.
- Lane R. (1959), « Fathers and sons: Foundations of political belief », *American Sociological Review*, 24 (4).
- Langton K., Karns D., (1969), « The relative influence of the family, peer group and school in the development of political efficacy », *Western Political Quarterly*, 22(4).
- Lareau A. (2003), *Unequal childhoods; Class, race, and family life*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.
- Lascoumes P., Bezes P. (2009), « Les formes de jugement du politique : Principes moraux, principes d'action et registre légal », *L'Année sociologique*, 59(1).
- Lautrey J. (1984), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- Lazarsfeld P.F., Berelson B., Gaudet H. (1944), *The people's choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign*, New York, Columbia University Press.
- Leclercq D. (1987), *Qualité des questions et signification des scores avec application aux QCM*, Bruxelles, Labor.
- Lemish D. (2006), *Children and Television: a Global Perspective*, Oxford, Blackwell.
- Lignier W. (2007), « L'autonomie enfantine à l'épreuve des "surdoués". Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'homme et la société*, 165-166.
- Lignier W. (2008), « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 73 (4).
- Lignier W. (2012), *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte.
- Lignier W., C. Lomba et N.Renahy (coord.) (2012), « Différencier les enfants » *Politix*, 99.
- Lignier W., Pagis J. (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, 3.
- Lignier W., Pagis J. (2013), « La gauche c'est les gentils, la droite chez les méchants ; Sociogenèse des représentations enfantines du clivage gauche/droite », Papier présenté au congrès de l'Association Française de Science Politique, Paris.

- Lignier W., Pagis J. (2014), « Inimitiés enfantines ; l'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, 3.
- Lignier W., Pagis J. (2017a), « "Left" vs. "Right" : How Children Reconstruct the Political Field », *American Behavioral Scientist*, 61(2).
- Lignier W., Pagis J. (2017b), *L'enfance de l'ordre ; comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- Litt E. (1963) « Civic Education, Community Norms and Political Indoctrination », *American Sociological Review*, n°28.
- Lorcerie F. (2003), *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*, Paris, ESF.
- Lorcerie F. (2012), « Y a-t-il des élèves musulmans ? », *Diversité* (168).
- Luskin R., Bullock J. (2004), *Re(:)Measuring Political Sophistication*, Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Political Science Association, Chicago, Illinois.
- Mandel L., Pagis J. (2017), *Prézidentielles ; les élections vues par les enfants*, Paris, Casterman.
- Marsh D. (1971), « Political socialization: the implicit assumptions questioned », *British Journal of Political Science*, 1.
- Martin C.L, Ruble D.N. (2004), «Children's Search for gender Cues. Cognitive Perspectives on Gender Development», *Current Directions in Psychological Science*, 13(2).
- Matefia A. (2017), « La lutte contre les discriminations, un rapport de domination ? Les jeunes des quartiers populaires au croisement des représentations », communication présentée aux journées d'étude « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories », ESPE de l'académie de Créteil, 18 et 19 mai.
- Mauger G. (1991), « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6.
- Mauger G. (1995), « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Recherches et prévisions*, 40.
- Maurer S. (2000), *École, famille et politique : socialisation politique et apprentissage de la citoyenneté, bilan des recherches en science politique*, Dossier d'étude. Allocations Familiales, n°15, décembre.
- Mauthner M. (1997), « Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects », *Children and society*, 11.
- Mayer N. (2002), « les dimensions de la confiance », Grunberg G., Mayer N., Sniderman P. (dir.), *La démocratie à l'épreuve ; Une nouvelle approche de l'opinion des français*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

- Mayer N., Fabre P., Filleule O. (1997), « La fin d'une étrange lacune de la sociologie des mobilisations. L'étude par sondage des manifestants : fondements théoriques et solutions techniques », *Revue Française de Science Politique*, 47(1).
- McConaughy S. H. (2005), *Clinical Interviews for Children and Adolescents; Assessment to intervention*, New York, Guilford Press.
- McDevitt M, Chaffee S. (2002), « From top-down to trickle-up influence: revisiting assumptions about the family in political socialization », *Political Communication*, 19(3).
- McDevitt M. (2006), « The partisan child: Developmental provocation as a model of political socialization », *International Journal of Public Opinion Research*, 18.
- McIntosh H., Hart D., Youniss J. (2007), « The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter? », *Political Science & Politics*, 40(3).
- Mead G.H. (2006 [1933]), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- Medical Research Council (2004), « Medical Research Involving Children », *MRC Ethics Guide*.
- Meirick P., Wackman D. (2004), « Kids Voting and Political Knowledge: Narrowing Gaps, Informing Votes », *Social Science Quarterly*, 85(5).
- Mercklé P., Octobre S. (2015), « Les enquêtés mentent-ils ? Incohérences de réponse et illusion biographique dans une enquête longitudinale sur les loisirs des adolescents. », *Revue française de sociologie*, 56 (3).
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Michelat G., Simon M. (1982), « Les "sans réponses" aux questions politiques ; rôles imposés et compensation des handicaps », *L'Année Sociologique*, 32.
- Mieyaa Y., Huet-Gueye M., Fourchard F., Beaumatin A., Larroze-Marracq H., Rey C. (2017), « Approche psychologique des expériences enfantines de la citoyenneté : Appropriation d'un dispositif de conseil d'élèves à l'école élémentaire », Papier présenté au congrès de l'Association Française de Science Politique, Montpellier.
- Miller P., Cho G, Bracey J. (2012), « L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels », *Politix*, 99(3).
- Miller S., Sears D. O. (1986), « Stability and change in social tolerance: a test of the persistence hypothesis », *American Journal of Political Science*, vol.30.
- Millet M., Croizet J.-C., (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute.

- Milner H. (2008), « La connaissance politique et la participation politique chez les jeunes Américains, Canadiens et Québécois », dans Venne M., Harper S., *L'annuaire du Québec 2008*, Québec, Fidès.
- Mondak J. (1993), « Public Opinion and Heuristic Processing of Source Cues », *Political Behavior*, 15.
- Mondak J. J., Davis B. C. (2001), « Asked and answered: Knowledge levels when we will not take "don't know" for an answer », *Political Behavior*, 23.
- Mondak J., Anderson M. (2004), « The knowledge gap: A reexamination of gender-based differences in political knowledge », *The Journal of Politics*, 66(2).
- Mondak J., Davis B. (2013), « Asked and answered: Knowledge levels; when we will not take "don't know" for an answer », *Political Behavior*, 23(3).
- Montandon C. (1998), « La sociologie de l'enfance : l'essor des travaux en langue anglaise », *Éducation et sociétés*, 1998 (2).
- Morell M. E. (2005), « Deliberation, Democratic Decision-Making and Internal Political Efficacy », *Political Behavior*, 27(1).
- Morin O. (2010), « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? », *Terrain*, n° 55.
- Morrow V., Richard M. (1996), « The ethics of social research with children: an overview », *Children and society*, 10(2).
- Muxel A. (1992), « L'âge des choix politiques : une enquête longitudinale auprès des 18 – 25 ans », *Revue Française de Science Politique*, 33 (2).
- Muxel A. (2001a), « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps Une enquête longitudinale », *Revue française de science politique*, 51(3).
- Muxel A. (2001b), *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Muxel A. (2010), *Avoir 20 ans en politique ; Les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil.
- Muxel A. (2011), « Introduction : qu'est-ce que l'âge en politique ? » in Muxel A. (dir.), *La politique au fil de l'âge*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Muxel A. (2015), « La politisation par l'intime. Parler politique avec ses proches », *Revue française de science politique*, 65(4).
- Neveu E. (1999), « Pour en finir avec l'"enfantisme". Retours sur enquêtes », *Réseaux*, 17(92).
- Neveu É. (2011), *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, 2011.

- Neyrand G. (2005), « Émergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation », dans Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Paris, Eres.
- Nie N, Verba S., Petrocick J. (1976), *The Changing American Voter*, Cambridge, Harvard University Press.
- Niemi R. (dir.) (1974), *The Politics of Future Citizens; new dimensions in the political socialization of children*, Washington, Jossey-Bass Publishers.
- Niemi R., & Hepburn M. (1995), « The rebirth of political socialization », *Perspectives on Political Science*, 24 (1).
- Octobre S. (1999), « les loisirs des 8 – 19 ans », *Développement Culturel*, 131, décembre.
- Octobre S. (2008), *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, La Documentation française.
- Octobre S., Jauneau Y. (2008), « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 49(4).
- Octobre S., Sirota R. (dir.) (2013), *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, Paris, La Documentation Française.
- Ott A.-C. (2017), « Les représentations spatiales comme révélateur du sens politique et social des enfants – L'exemple des visions enfantines du Monde et de l'Europe », Papier préparé pour le congrès de l'Association Française de Science Politique, Montpellier.
- Owen D., Dennis J. (1988), « Gender differences in the politicization of American children », *Women & Politics*, 8(2).
- Pagis J. (2014), *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Pantelidou-Maloutas M. (1987), « La communication politique intrafamiliale: socialisation politique des adolescents en Grèce », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Pasquier D., Jouët J. (1999), « Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, 17(92).
- Payet J.-P. (1995), *Collèges de banlieue ; ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Peng Y. (1994), « Intellectual Fads in Political Science: The Cases of Political Socialization and Community Power Studies », *PS: Political Science and Politics*, 27 (March).
- Percheron A. (1971), « La conception de l'autorité chez les enfants français », *Revue Française de Science Politique*, 21(1).
- Percheron A. (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin.

- Percheron A. (1978), « L'innocence politique des enfants », dans Percheron A., Bonnal F., Boy D. et al, *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Percheron A. (1980), « L'élection du Président et les enfants », *Pouvoirs*, n°14.
- Percheron A. (1984), « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, 30.
- Percheron A. (1985a), « Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants », *Revue Française de Science Politique*, 35(5).
- Percheron A. (1985b), « La socialisation politique, défense et illustration », dans Grawitz M., Leca J. (dir.), *Traité de science politique*, Vol III, Paris, Puf.
- Percheron A. (1987), « La socialisation politique, un domaine de recherche encore à développer », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Percheron A. (1991), « Police et gestion des âges », dans Percheron A., Rémond R. (dir.), *Age et politique*, Paris, Economica
- Percheron A. (1993), *la socialisation politique*, Paris, Armand Colin.
- Percheron A. (1994), « Traverses. Histoire d'une recherche », *Revue Française de Science Politique*, 44(1).
- Percheron A. (dir.) (1978), *Les 10-16 ans et la politique*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Percheron A., Rémond R. (dir.) (1991), *Age et politique*, Paris, Economica.
- Percheron Annick (1974), *L'univers politique des enfants*, Paris, Armand Colin.
- Perrineau P. (1985), « Les français et la connaissance du système politique », *Revue Française de Science Politique*, 35 (1).
- Perronnet C. (2017), « Genre, classe, « race » et sciences : analyse intersectionnelle de la construction de rapports aux sciences différenciés chez des élèves de CM1-5e », *Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation*, Bonneuil-sur-Marne, France, mai 2017.
- Piaget J. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pinçon M., Pinçon-Charlot M. (1991), « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, 3.
- Pinquart M., Silbereisen R. K. (2004), « Transmission of values from adolescents to their parents: The role of value content and authoritative parenting », *Adolescence*, 39(153).

- Platone F. (1990), « Les français et le système politique ; une adhésion mesuré », dans CEVIPOF, *L'électeur français en questions*, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- Plumat F. (2001), « "L'univers politique des enfants" en 2001 : lectures critiques et nouvelles questions autour de la socialisation politique des 5-12 ans », Thèse de doctorat de Science Politique, Lille, Université Lille 2.
- Poiret C. (2011), « Les processus d'ethnicisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et "Noirs" », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27(1).
- Pollock P.H. (1983), « The Participatory Consequences of Internal and External Political Efficacy: A Research Note », *The Western Political Quarterly*, 36(3).
- Poole D., Lamb M. (1998), *Investigative interviews of Children, a guide for helping professionals*, Washington, American Psychological Association.
- Popkin S. L. (1991), *The Reasoning Voter; Communication and Persuasion in Presidential Campaigns*, Chicago, The Chicago University Press.
- Poulin-Dubois D., Serbin L. (2006), « La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant, *Enfance*, 58(3).
- Prout A. (2013), « Retour sur la nouvelle sociologie de l'enfance », dans Octobre S., Sirota R. (dir.), *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, Paris, La Documentation Française.
- Putney N. & Bengtson V. (2002), « Socialization and the Family Revisited », *Advances in Life Course Research*, 7.
- Qvortrup J. (ed.) (1993), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, Vienna, European Center.
- Ranger J. (1990), « Les français s'intéressent ils à la politique ? », dans CEVIPOF, *L'électeur français en questions*, Paris, Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- Rayou P. (1998), « Un monde pour de vrai : la construction des compétences politiques enfantines à la 'grande école' », *Éducation et sociétés*, 2.
- Rayou P. (1999), *La grande école ; approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Puf.
- Rayou P. (2000a), « Une société de cour. Les compétences politiques des enfants à l'épreuve de la récréation », dans Saadi-Mokrane D. (dir.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Lille 3, Travaux et recherches.
- Rayou P. (2000b), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

- Réguer-Petit M. (2016), « Bifurcations familiales et socialisations politiques ; Une comparaison des femmes en famille nucléaire, monoparentale et recomposée », Thèse de science politique soutenue à Science Po Paris.
- Rémond R. (1991), « Introduction », dans Percheron A., Rémond R. (dir.), *Age et politique*, Paris, Economica.
- Ribert E. (2006), *Liberté, égalité, carte d'identité ; les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, Paris, La découverte.
- Riou C. (2001), « La politique buissonnière : socialisation politique et réception des journaux d'actualité pour enfants », mémoire de DEA de sociologie politique et politiques publiques, Paris, Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- Rodriguez M. (2005), « Three options are optimal for multiple-choice items: a meta-analysis of 80 years of research », *Educational Measurement: issues & practice*, 24(2).
- Roig C., Billon-Grand F. (1968), *La socialisation politique des enfants - Contribution à l'étude de la formation des attitudes politiques en France*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Rouban L. (2002), « La compétence politique des français », *La Revue Administrative*, 326.
- Roussel V. (2003), « La judiciarisation du politique, réalités et faux semblants », *Mouvements*, 29(4).
- Rubin A. M. (1978), « Child and adolescent television use and political socialization », *Journalism Quarterly*, 55.
- Saadi-Mokrane D. (dir.) (2000), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Université Lille 3, Travaux et recherches.
- Saïd E. (2000), *Culture et impérialisme*, Paris, Fayard.
- Salgues C. (2012), « Ethnographie du fait scolaire chez les migrants ruraux à Shanghai. L'enfance, une dimension sociale irréductible », *Politix*, 99(3).
- Sandbaek M. (1999), « Adult images of childhood and research on client children », *International journal of social research methodology*, 2(3).
- Sapiro V., « Not Your Parents' Political Socialization: Introduction for a New Generation », *Annual Review of Political Science*, 2004, 7(1).
- Sarcinelli A. S. (2015), « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge », *AnthropoChildren*, 5.
- Schemeil Y. (dir.) (2008), *Comment mesurer les connaissances politiques et leurs effets sur la formation du jugement public ?*, Rapport au Ministère de la recherche.
- Schrag F. (1975), « The Child's Status in the Democratic State », *Political Theory*, 3(4).

- Searing D., Schwartz J., Lind A. (1973), « The structuring principle: political socialization and belief systems », *American Political Science Review*, 67 (1).
- Sears D. (1975) « Political Socialization », in Greenstein F., Polsby N., *Handbook of Political Science*, Vol. 2. , Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sears D. (1989), « Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence » Ichilov O. (ed.) (1989), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, New York, Teachers College Press.
- Sears D., Valentino N., (1997), « Politics matters: Political events as catalysts for preadult socialization », *American Political Science Review*, 91.
- Simon A. (2014), « Niveau de connaissance, genre et capital de confiance : étude expérimentale sur les connaissances politiques des étudiant-e-s », Papier rédigé pour le Congrès de l'Association Française de Science Politique (AFSP).
- Simon A. (à paraître en 2018), « « Les attentats de Charlie Hebdo du point de vue d'élèves dits "musulmans" ; Étude sur l'action politique de l'école », *Agora Débats/jeunesse*.
- Simon J., Merrill B. D. (1998), « Political socialization in the classroom revisited: The kids voting program », *Social Science Journal*, 35 (1).
- Sirota R. (2005a), « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire », in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sirota R. (dir.) (2005b), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sniderman P. (1998), « Les nouvelles perspectives de la recherche sur l'opinion publique », *Politix*, 41.
- Sniderman P. M., Brody R. A., Tetlock P. E., (1991), *Reasoning and Choice. Exploration in Political Psychology*, New York, Cambridge University Press.
- Somit A., Peterson S.A. (1987), « Political Socialization's Primacy Principle: A Biosocial Critique », *Revue Internationale de Science Politique*, 8, n°3.
- Sugerman S. (2007), *If Kids Could Vote; Children, Democracy and the Media*, Plymouth, Lexington Books.
- Szulc A., Hecht A., Hernández M., Leavy P., Varela M., Verón L., Finchelstein I. (2012), « Naturalism, Agency and Ethics in Ethnographic Research With Children. Suggestions for Debate », *Anthropochildren*, 2, octobre.
- Thorne B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

- Throssell K. (2009), « Tous les enfants de ma classe votent Ségolène », *Agora Débats/Jeunesse*, n°51.
- Throssell K. (2012), *Child and Nation ; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, Thèse de Science Politique dirigée par Sophie Duchesne, Paris, IEP de Paris.
- Throssell K. (2015), *Child and Nation; A Study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Tiberj V. (2004), « Compétence et repérage politiques en France et aux États-Unis : une contribution au modèle de “l’électeur raisonnant” », *Revue française de science politique*, 54 (2).
- Tiberj V. (2009), « L’impact politique du renouvellement générationnel ; une comparaison franco-américaine », *Agora Débats/Jeunesse*, n°51.
- Tichit C. (2012), « L’émergence de goûts de classe chez les enfants de migrants : modèles concurrents de goûts et pratiques alimentaires », *Politix*, 3.
- Torney-Purta J., Vermeer S. (2006), *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: Knowledge, skills, dispositions. A background paper for policymakers and educators*, Denver, Education Commission of the States.
- Tourangeau R., Rasinski K. A. (1988), « Cognitive Processes Underlying Context Effects in Attitude Measurement », *Psychological Bulletin*, 103.
- Tournier V. (1997), *La politique en héritage ? Socialisation, famille et politique : bilan critique et analyse empirique*, Thèse de science politique, IEP de Grenoble.
- Tournier V. (2000), « Filiation et politique ; la construction de l’identité et ses conséquences », in Brechon P., Laurent A., Perrineau P. (dir.), *Les cultures politiques des français*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Tournier V. (2010), « Le rôle de la famille dans la transmission politique entre les générations, histoire et bilan des études de socialisation politique », *Politiques sociales et familiales*, 99.
- Traïni C. (2011), « L’enfance et les sensibilités primordiales de la lutte pour la protection animale », in Muxel A. (dir.), *La politique au fil de l’âge*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Vaillancourt P. M. (1973), « Stability of Children’s Survey Responses », *Public Opinion Quarterly*, 36.
- Van Deth J. W., Abendschön S., Vollmar, M. (2011), « Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization », *Political Psychology*, 32.
- Van Zanten A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

- Vanhee O. (2010), « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode », Communication présentée lors du 9^e colloque Journées de sociologie de l'enfance, Paris.
- Vassy C., Richard K. (2008), « Faut-il contrôler les aspects éthiques de la recherche en sciences sociales, et comment ? », *Mouvements*, 55-56 (3).
- Veale A. (2005), « Creative Methodology in Participatory Research with Children », in Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Vollmar M. (2007), « Political knowledge of young citizens », Paper prepared for presentation at the 4th General Conference, Pisa.
- Vollmar M. (2010), « The Development of Children's Political Knowledge: Comparative Relevance of Family and School Resources », Paper prepared for presentation at the ECPR Joint Session of Workshops, Munich.
- Weick K. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, McGraw-Hill.
- Westcott H., Littleton K. (2005), « Exploring Meaning in Interviews with Children », in Greene S., Hogan D. (eds.), *Researching Children's Experience*, London, Sage.
- Westle B., Begemann C., Rütter A. (2014), « Effects of Measurement-Variants on the Record of Political Knowledge », Paper presented at the ECPR's Joint Sessions, Salamanca, 2014.
- Willis P. (1977), *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone.
- Winter M. (1995), *Children as fellow citizens; participation and commitment*, New York, Radcliffe Medical Press.
- Wolak J., McDevitt M. (2011), « The Roots of the Gender Gap in Political Knowledge in Adolescence », *Political Behavior*, 33.
- Woods P. (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Youf D. (1999), « Sur le statut juridique de l'enfant », *Le débat*, 4(106).
- Zaller J. (1992), *The nature and origins of mass opinion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zarca B. (1999), « Le sens social des enfants », *Education et sociétés*, 25 (1).
- Zolesio E. (2011), « Anonymiser les enquêtés », *Interrogations*, 12.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Description des écoles de l'enquête	69
Tableau 2 : Réponse des parents au mot d'autorisation	72
Tableau 3 : Nombre d'enfants ayant répondu au questionnaire par classe de niveau	75
Tableau 4 : Milieu socioprofessionnel des parents par école	77
Tableau 5 : Origine migratoire des enquêtés dont un parent au moins est né à l'étranger ..	78
Tableau 6 : Moyenne et écart-type de l'indice migratoire des enquêtés selon les écoles ...	79
Tableau 7 : Niveau scolaire des élèves selon les écoles	81
Tableau 8 : Nombre d'enfants interrogés par période, par école et par dispositif d'enquête	83
Tableau 9 : Réponses à la question « à ton avis, la politique c'est... » selon la classe	133
Tableau 10 : Pourcentage d'enfants ayant pris position (d'accord ou pas d'accord) par affirmation	146
Tableau 11 : Pourcentage de prises de position aux différentes affirmations selon les réactions à l'affirmation « la politique c'est trop compliqué pour les enfants »	147
Tableau 12 : Pourcentage de prises de position selon le niveau de connaissance (quartiles).....	148
Tableau 13 : Moyenne des prises de position selon la classe	148
Tableau 14 : Pourcentage de prises de position par affirmation selon la classe	149
Tableau 15: Moyenne des prises de position selon le milieu social des parents	150
Tableau 16 : Pourcentage de prises de position par affirmation selon le milieu social	151
Tableau 17 : Moyenne des prises de position selon le sexe	152
Tableau 18 : Pourcentage des prises de position par affirmation selon le sexe	152
Tableau 19 : Pourcentage de prises de position sur les personnalités politiques selon le sexe	154
Tableau 20 : Types de réponse aux questions à choix multiple selon le sexe et le format des questions	159
Tableau 21 : Réponses à la question : « as-tu trouvé ce questionnaire... » selon le sexe ..	161
Tableau 22 : Régression linéaire : variable indépendante : réponses à la question « as-tu trouvé ce questionnaire... » (très difficile = 1 ; assez difficile = 2 ; assez facile = 3, très facile = 4	162
Tableau 23 : Taux de réussite des enquêtés aux différentes questions du test de connaissance	172
Tableau 24 : Pouvoir discriminant des différentes questions	175
Tableau 25 : Réponses des enfants à la question « qui est le président de la Russie ? » ...	179
Tableau 26 : Estimation du taux de réponses au hasard pour l'item sur le président Russe	180
Tableau 27 : Réponses des enfants à la question « Qui est Nicolas Sarkozy ? »	180

Tableau 28 : Réponses des enfants à la question « Qu'est-ce que le Front National »	181
Tableau 29 : Réponses des enfants à la question « qui travaille à l'Assemblée Nationale ? »	181
Tableau 30 : réponses des enfants à la question « Qui dirige la France ? ».....	182
Tableau 31 : Score de connaissance et propriétés sociales des enquêtés des différentes vagues	183
Tableau 32 : Classe des enquêtés des différentes vagues	183
Tableau 33 : Comparaison des taux de réussite des enquêtés des vagues 1 et 3	184
Tableau 34 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique	187
Tableau 35 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique	188
Tableau 36 : Score de connaissance politique selon la classe	189
Tableau 37 : Taux de réussite aux questions de connaissance selon la classe	190
Tableau 38 : Score de connaissance politique selon le niveau scolaire	192
Tableau 39 : Corrélation entre le niveau scolaire et les taux de réussite aux différentes questions	193
Tableau 40 : Score de connaissance selon le milieu socioprofessionnel des parents	195
Tableau 41 : Situation sociale et score de connaissance selon les écoles	196
Tableau 42 : Moyenne du score de connaissance selon l'indice migratoire	198
Tableau 43 : Score de connaissance selon les pratiques politiques et médiatiques parentales	200
Tableau 44 : Informations à la radio et lecture d'un journal selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental	202
Tableau 45 : Pratiques électorales des parents selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental	202
Tableau 46 : Pratiques électorales des parents selon l'indice migratoire	202
Tableau 47 : Fréquentation d'une manifestation selon l'indicateur du milieu socioéconomique parental	204
Tableau 48 : Score de connaissance politique selon le positionnement des parents	205
Tableau 49 : Pourcentage d'enfant ayant répondu juste à la question « qui est actuellement au pouvoir en France » selon l'orientation déclarée de leurs parents	206
Tableau 50 : Écart genré dans le score de connaissance politique selon la classe	208
Tableau 51 : Régression linéaire. Variable indépendante : score de connaissance politique (CE2 exclus)	208
Tableau 52 : Moyenne des filles et des garçons selon le milieu socioprofessionnel parental	209
Tableau 53 : Taux de réussite des filles et des garçons aux différentes questions	210
Tableau 54 : Réactions à la question « à ton avis, c'est quoi la politique ? » selon différentes variables	221

Tableau 55 : Fonctions politiques citées par les enfants en réponse à la question « à ton avis, c'est quoi la politique ? »	223
Tableau 56 : Réponses des enfants à la question « que penses-tu de François Hollande ? »	227
Tableau 57 : Réponses des enfants aux questions « que penses-tu de François Hollande / Marine le Pen / Nicolas Sarkozy ? »	228
Tableau 58 : Fin du scénario imaginée par les enfants (dans l'étude de Greenstein et dans celle de la thèse)	233
Tableau 59 : Réponses aux questions fermées d'opinion sur les personnalités politiques	275
Tableau 60 : Typologie des réponses à la question « pourquoi » [tu adores / tu aimes bien / tu n'aimes pas / tu détestes François Hollande / Marine le Pen / Nicolas Sarkozy]	276
Tableau 61 : Régression linéaire. Variable dépendante : pourcentage de réponses classées comme « politiques »	297
Tableau 62 : Répartition par écoles des enquêtés qui mobilisent le clivage gauche-droite	298
Tableau 63 : Réactions aux différentes affirmations	324
Tableau 64 : Réactions à l'affirmation « c'est bien que les homosexuels puissent se marier » selon les écoles	324
Tableau 65 : Réactions aux affirmations « les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections » et « il y a trop d'étrangers en France » selon l'indice migratoire	325
Tableau 66 : Réactions aux affirmations « les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections » et « il y a trop d'étrangers en France » selon l'âge	327
Tableau 67 : Réactions à l'affirmation « c'est bien que les femmes fassent de la politique » selon l'âge	328
Tableau 68 : Réactions à l'affirmation concernant l'école le mercredi selon la classe, le sexe et le niveau scolaire	328

Liste des graphiques

Graphique 1 : Effectifs pour chaque score de connaissance	173
Graphique 2 : Taux de réussite aux différentes questions selon le score moyen de connaissance (première partie du test)	177
Graphique 3 : Taux de réussite aux différentes questions selon le score moyen de connaissance (deuxième partie du test)	178

Table des annexes

I. Le questionnaire	386
II. Les cartes du « jeu » pour les entretiens	392
III. Modalités de retranscription	396
IV. Les enquêtés	397
V. Construction des variables	401
1) Milieu socioprofessionnel des parents	401
2) Situation sociale de l'école	401
3) Indice migratoire	402
4) Score de connaissance politique	402
5) Indicateur de niveau scolaire	403
6) Indice d'exposition à la politique	404
7) Indice d'intérêt politique	405

I. Le questionnaire

Le questionnaire est reproduit dans les pages qui suivent. Quelques précisions :

- 1) Le questionnaire a été légèrement modifié au cours des différentes vagues d'enquête. La version reproduite ci-dessous est la première version. Les *items* ayant changé sont indiqués par un astérisque qui précède la question, et les modifications sont précisées plus bas.
- 2) En ce qui concerne le test de connaissance (3^{ème} page du questionnaire), pour chaque question à choix multiple, la moitié des questionnaires comportait une case « je ne sais pas » (comme dans la version reproduite ci-dessous), tandis que l'autre moitié n'en comportait pas et spécifiait aux enfants « si tu ne connais pas la réponse, essaye de deviner ! » (cette phrase était inscrite en gras juste avant la première question par QCM « quel est le nom du président de la Russie »). L'intérêt de ce dispositif est détaillé dans le chapitre 2 (section III).
- 3) En ce qui concerne le test de connaissance toujours, pour une moitié des questionnaires l'ordre des questions était inverse à la version reproduite ci-dessous : dans le bloc de questions sur les personnalités politiques (toujours situé en haut), Barack Obama apparaissait en premier, et la première question du QCM était celle sur les élections. Ce dispositif avait pour objectif de compliquer la collectivisation des réponses.

Questionnaire sur la politique

Prénom : Ecole : Classe

Tu es : une fille un garçon

Dans quel pays es-tu né ?

Dans quel pays ton père est-il né ?

Dans quel pays ta mère est-elle née ?

Quelles langues parles-tu à la maison ? (si tu parles deux langues, écris les deux)

1)

2)

As-tu une religion ? oui non je n'ai pas envie de le dire

Si oui, laquelle ?

Tes parents sont-ils séparés ? oui non

Avec qui habites-tu ? (par exemple : ma mère / ma sœur / ma belle-mère / mon oncle, etc.)

- 1) 5)
- 2) 6)
- 3) 7)
- 4) 8)

Quel est le métier de ta mère ?

Quel est le métier de ton père ?

Cette année, tu dirais que tu es plutôt :

- très bon élève bon élève élève moyen pas très bon élève

A ton avis, c'est quoi la politique ?

.....

A la maison, tu regardes la télévision : tous les jours de temps en temps jamais

Chez toi, tes parents regardent-ils les informations à la télévision ? oui non je ne sais pas

Si oui, sur quelles chaînes ?

Chez toi, tes parents écoutent-ils les informations à la radio ? oui non je ne sais pas

Quand il y a les informations, est-ce que ça t'intéresse ?

non, pas tellement oui, un peu oui, beaucoup

Tes parents lisent-ils un journal ?

oui non je ne sais pas **Si oui**, lequel ?

A la maison, entends-tu des discussions sur les hommes politiques (François Hollande, Nicolas Sarkozy...)? oui, souvent oui, de temps en temps non, pas trop je ne sais pas

A l'école, entends-tu des discussions sur les hommes politiques ? (François Hollande, Nicolas Sarkozy...)? oui, souvent oui, de temps en temps non, pas trop je ne sais pas

Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?

Quelles activités fais-tu en dehors de l'école ? (par exemple : football, piano, danse...)

-
-
-

Tes parents vont-ils voter lors des élections ?

je ne sais pas oui, tous les deux oui, l'un des deux non

As-tu déjà accompagné tes parents quand ils allaient voter ? oui non je ne sais pas

As-tu déjà accompagné tes parents dans une manifestation ? oui non je ne sais pas

Si oui, à quel sujet ?

* Pour l'élection du Président en 2012, sais-tu pour qui tes parents ont voté ?

Ta mère (indique le nom du candidat) :

Ton père (indique le nom du candidat) :

Que penses-tu de François Hollande ?

je l'adore je l'aime bien je ne l'aime pas je le déteste je ne sais pas je ne le connais pas

Pourquoi ?

Que penses-tu de Marine le Pen ?

je l'adore je l'aime bien je ne l'aime pas je la déteste je ne sais pas je ne la connais pas

Pourquoi ?

Que penses-tu de Nicolas Sarkozy ?

je l'adore je l'aime bien je ne l'aime pas je le déteste je ne sais pas je ne le connais pas

Pourquoi ?

En politique, il y a des idées de droite et des idées de gauche. Dirais-tu que tes parents sont plutôt à droite ou à gauche ?

Ta mère : je ne sais pas plutôt à gauche plutôt à droite ni à droite ni à gauche

Ton père : je ne sais pas plutôt à gauche plutôt à droite ni à droite ni à gauche

Et toi, dirais-tu que tu es plutôt à droite ou plutôt à gauche ?

plutôt à gauche plutôt à droite ni à droite ni à gauche je ne sais pas

A ton avis, la politique c'est : très intéressant assez intéressant pas très intéressant

La politique c'est trop compliqué pour les enfants :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

Il faut faire plus de choses pour protéger la planète :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

C'est bien que les femmes fassent de la politique :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

Les étrangers qui habitent en France devraient avoir le droit de voter aux élections :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

***Il faudrait mettre l'école le mercredi matin :**

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

Il y a trop d'étrangers en France :






je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

C'est bien que les homosexuels puissent se marier :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

Il faudrait que la Palestine devienne un pays :

je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

	Qui est-ce ? Quel est son métier ?		Qui est-ce ? Quel est son métier ?
	Qui est-ce ?		Qui est-ce ? Quel est son métier ?
	Qui est-ce ?		Qui est-ce ?

Quel est le nom du Président de la Russie?

- Hugo Chavez Garry Kasparov Vladimir Poutine je ne sais pas

Qui a déjà été Président de la France ?

- Jacques Chirac Jean-Marc Ayrault François Fillon je ne sais pas

Quel est le nom du maire de ta ville ?

Qui travaille à l'Assemblée Nationale ?

- les députés les ministres les journalistes je ne sais pas

Qui est Nicolas Sarkozy ?

- un ministre un ancien Président un député je ne sais pas

Qui est actuellement au pouvoir en France ?

- un Président de gauche un Président centriste un Président de droite je ne sais pas

Quelle est la capitale de la France ? Tokyo Paris New-York je ne sais pas

Qu'est-ce que le Front National ?

- un groupe de rock un journal un parti politique je ne sais pas

*Quelle élection a eu lieu cette année au mois de mars ?

- l'élection présidentielle l'élection européenne l'élection municipale je ne sais pas

As-tu trouvé ce questionnaire :

- très difficile assez difficile assez facile très facile

As-tu trouvé ce questionnaire :

- très intéressant assez intéressant pas très intéressant pas du tout intéressant

Qu'as-tu envie de dire de plus ?

Merci

Items modifiés

1) Vote des parents

Pour l'élection du Président en 2012, sais-tu pour qui tes parents ont voté ?
Ta mère (indique le nom du candidat) :
Ton père (indique le nom du candidat) :

Cette question a été supprimée pour la troisième vague (hiver 2015-2016). L'élection ayant eu lieu plus de trois ans auparavant, peu d'enfants avaient des chances de s'en souvenir. Cette question étant celle qui suscitait le plus d'inquiétude de la part des enseignants et des parents (voir chapitre préliminaire, section II), il semblait qu'elle avait alors plus de chances de nuire à l'enquête que de lui bénéficier.

2) École le mercredi

***Il faudrait mettre l'école le mercredi matin :**
 je suis d'accord je ne suis pas d'accord je ne sais pas

Cette affirmation a été modifiée pour la 2^{ème} vague, suite à la réforme des rythmes scolaires. Elle est devenue : « c'est bien qu'il y ait école le mercredi matin ». Pour la 3^{ème} vague, la question a été supprimée, parce qu'elle ne faisait plus référence à un débat d'actualité. Elle a été remplacée par l'affirmation suivante : « La France doit faire la guerre contre le terrorisme en Syrie ».

3) Actualité électorale

La question a été modifiée en fonction de l'actualité électorale. Lors de la première vague, la question était formulée comme suit (bonne réponse = élection municipale, mars 2014).

*** Quelle élection a eu lieu cette année au mois de mars ?**
 l'élection présidentielle l'élection européenne l'élection municipale

Lors de la deuxième vague : (bonne réponse = élection départementale, mars 2015)

***Quelle élection a eu lieu cette année au mois de mars ?**
 l'élection présidentielle l'élection départementale l'élection municipale

Lors de la troisième vague : (bonne réponse = élection régionale, décembre 2015)

Quelle élection a eu lieu cette année au mois de décembre ?
 L'élection présidentielle l'élection régionale l'élection municipale

II. Les cartes du « jeu » pour les entretiens

Les entretiens étaient basés sur un « jeu » composé de cartes plastifiées de différentes couleurs, que les enfants devaient piocher au hasard (pour plus de détail, voir les explications dans le chapitre préliminaire, section III). Lors de la première vague, les enfants tiraient un dé qui leur indiquait parmi quelle couleur piocher une question (1 = vert, 2 = bleu, 3 = orange, 4 = violet, 5 = image, 6 = joker : image au choix). Pour mieux maîtriser l'ordre de la passation des questions, en particulier pour briser la glace en début d'entretien, j'ai changé de système à partir de la deuxième vague : les enfants devaient suivre un parcours, en piochant d'abord parmi les questions vertes, puis les bleues, ensuite les oranges et enfin les images. Parmi les cartes-scénario violettes, je n'en ai gardé qu'une, que j'ai transformée en carte bleue. J'ai également ajouté et enlevé quelques cartes lors des différentes vagues, selon l'intérêt des réponses que j'obtenais, en fonction de l'affinement de mon questionnement, et selon l'actualité électorale. Notons que l'objectif était également de ne pas multiplier les questions pour que l'entretien ne soit pas trop long.

Cartes-questions (vertes) :

- Avec qui habites-tu ?
- Que font tes parents ?
- Regardes-tu souvent la télévision ? [1^{ère} vague uniquement]
- Vas-tu souvent sur Internet ? [1^{ère} vague uniquement]
- Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?
- Qu'aimes-tu faire en dehors de l'école ?
- Quelles sont tes origines ?
- Où habites-tu ?
- Aimes-tu aller à l'école ? [à partir de la 2^{ème} vague]
- Quelle est ta religion ? [à partir de la 2^{ème} vague]

Cartes-questions (bleues) :

- La gauche, la droite : qu'est-ce que c'est ?
- Les élections : ça sert à quoi ? [1^{ère} et 2^{ème} vague uniquement]
- Tes parents parlent-ils de politique ?
- Tes parents regardent-ils les informations ? [1^{ère} vague uniquement]

- Te souviens-tu d'une information que tu as vue à la télévision ?
- Tes parents sont-ils allés voter ?
- Aimerais-tu pouvoir voter ?
- Si tu étais président ou présidente, que ferais-tu ? [à partir de la 2^{ème} vague]

Cartes-concepts (orange) :

- La protection de l'environnement
- Le racisme
- Les impôts
- La crise économique [1^{ère} vague uniquement]
- Le gouvernement [1^{ère} et 2^{ème} vague uniquement]
- La pauvreté
- [image d'un drapeau français] [à partir de la 2^{ème} vague]
- Le terrorisme [3^{ème} vague uniquement]

Cartes-scénarios violettes :

- Le président est en retard pour une réunion importante. Il roule trop vite et fait un excès de vitesse. Un policier arrête sa voiture. *Finis l'histoire* [carte devenue bleue à partir de la 2^{ème} vague]
- Le jour des élections, la mère de Julie veut voter pour un candidat, et le père de Julie pour un autre candidat. *Finis l'histoire* [1^{ère} vague uniquement]
- Un enfant d'un pays très lointain vient visiter la France. *Explique-lui comment fonctionne le gouvernement de ton pays.* [1^{ère} vague uniquement]

Cartes-images :

(Note : à partir de la 2^{ème} vague, j'ai remplacé l'image du roi par l'encadré « je suis Charlie »)





**JE SUIS
CHARLIE**

III. Modalités de retranscription

- **Anonymisation** : Tous les prénoms ont été anonymisés, selon la méthode suivante : les enfants sont désignés par un prénom de la même origine culturelle que leur véritable prénom. Par ailleurs, les prénoms ont été choisis pour refléter autant que possible l'origine sociale des enfants : pour ce faire, je me suis aidée des données recueillies par Baptiste Coulmont sur les mentions obtenues au baccalauréat en fonction des prénoms (voir www.coulmont.com).

- **Retranscription des questions ouvertes du questionnaire** : L'orthographe des réponses des enfants a été corrigée pour faciliter la lecture. Le propos des enfants n'est jamais transformé : les erreurs de syntaxes, de ponctuation ou les approximations dans le vocabulaire sont retranscrites telles quelles.

- **Retranscription des extraits d'entretien** : Les extraits d'entretien sont retranscrits aussi fidèlement que possible. Les propos des enfants ne sont jamais transformés. Toutefois, j'ai parfois enlevé des marques d'hésitation (« euh... ») quand elles étaient répétées et gênaient la lecture. Mes interventions sont indiquées en italique. Le nom des enfants est indiqué au début de l'extrait et en cas de changement de locuteur.

- **Informations sur les enquêtés** : après chaque extrait d'entretien figurent quelques indications sociologiques sur les enquêtés.

Exemple : [CE2, 06/2014, Centre-Fav. **Baptiste** : mère enseignante, père cadre commercial. Très bon élève. Connaissances 8. **Delphine** : mère agent administratif, père cuisinier. Élève moyenne. Connaissances : 6]

- classe

- date de l'entretien (mois et année)

- école

- profession des parents, telle qu'elle peut être déduite de la déclaration des enfants dans l'entretien (en cas d'ambiguïté, les propos exacts des enfants sont retranscrits dans le tableau ci-dessous)

- niveau scolaire, renseigné par les enseignants lorsque les enfants ont répondu au questionnaire (voir ci-dessous « construction des variables »)

- score de connaissance politique obtenu par les enfants dans le questionnaire (voir ci-dessous « construction des variables »)

Notons que tous les élèves d'une classe de l'école Périph-Défav1 ont participé à l'entretien sans avoir rempli le questionnaire au préalable. C'est également le cas des élèves ayant participé aux entretiens juste après les attentats de Charlie Hebdo (dans l'école Périph-Défav1 également). Leur niveau de connaissance manque donc, ainsi que leur niveau scolaire, que je demandais aux enseignants à l'occasion de la passation du questionnaire. Une partie d'entre eux, cependant, avait été interrogée l'année précédente. Pour ces élèves (indiqués dans le tableau ci-dessous par un astérisque), j'ai indiqué le niveau de connaissance et le niveau scolaire de l'année précédente.

IV. Les enquêtés

Prénom	Classe	École	Date	Profession des parents	Niveau scolaire, application	Score de connaissance
Abdelhamid	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	mère agent de ménage, père ambulancier	Bon élève, très appliqué	3
Adil	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	père façadier, mère au foyer	Très bon élève, irrégulier*	8*
Alban	CM2	Centre-Fav	Juin 2014	père rhumatologue, mère pédopsychiatre	Bon élève, assez appliqué	9
Alec	CE2	Associative	Février 2016	parents danseurs contemporains professionnels	Bon élève, irrégulier	2
Alexine	CE2	Associative	Janvier 2016	père « répare les ordinateurs », mère « chef des animateurs » dans une école	Bonne élève, irrégulière	3
Amaïa	CM2	Associative	Avril 2016	mère médiatrice sociale, père soudeur	Très bonne élève, très appliquée	8
Amira	CM2	Périph-Défav1	Mai 2014	mère au foyer, père plâtrier	bonne élève très appliquée	9
Amy	CE2	Associative	Mars 2016	mère « animatrice-coordinatrice enfance/jeunesse », père militaire.	Bonne élève, assez appliquée	2
Anissa	CM2	Périph-Défav1	Mai 2015	chef de chantier, mère au foyer	Élève en difficulté, peu appliquée*	7*
Annabelle	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père informaticien, mère prof. de natation	Bonne élève, assez appliquée	10
Astrid	CM1	Associative	Janvier 2016	père menuisier, mère assistante maternelle en	Très bonne élève, assez appliquée	7

				crèche		
Atman	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père maçon	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Audrey	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père « travaille dans le spectacle », mère directrice technique d'un festival public et chef d'équipe dans un espace culturel	Bonne élève, irrégulière	10
Aurore	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	« ben mon père il est dans un bureau, ma mère aussi »	Bonne élève, assez appliquée	11
Bader	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, mère maçon	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Baptiste	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	mère enseignante à l'école primaire, père chef de bureau à Bouygues	Très bon élève, très appliqué	8
Bilel	CM2	Périph-Défav	Mai 2015	« fait des travaux », mère au foyer (anciennement femme de ménage)	Bon élève, plutôt appliqué*	6*
Chaïma	CE2	Périph-Défav1	Mai 2015	père maçon, mère au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Chania	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, ne sait pas le métier de son père	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Chloé	CM2	Associative	Mars 2016	père comédien et metteur en scène, mère comédienne et formatrice dans le théâtre	Bonne élève, très appliquée	8
Clothilde	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père architecte, mère urbaniste	Très bonne élève, très appliquée	9
Constantin	CE2	Associative	Février 2016	mère plasticienne, père acteur et metteur en scène	Bon élève, irrégulier	2
Damien	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	mère assistante maternelle, père prof de français	Bon élève, assez appliqué	3
Delphine	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	mère « travaille à la Sécu », père chef cuisinier	Élève moyenne, irrégulière	6
Djamila	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	Parents au chômage, père anciennement employé de ménage.	Élève en difficulté, assez appliqué*	Invalide * ¹²³
Éliot	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	mère avocate, père géo-informaticien	Très bon élève, irrégulier	12
Élouane	CM1	Associative	Février 2016	mère expert comptable, 2ème mère boulangère	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Elyes	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère aide à domicile, père vendeur de voitures	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Enis	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	père maçon, mère couturière	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Farah	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père maçon, mère au foyer	Élève en difficulté, plutôt appliquée	2

¹²³ Djamila a arrêté de répondre au questionnaire au milieu du test de connaissance, me déclarant « c'est trop difficile pour moi ».

Hassan	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père magasinier	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Ibrahim	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	père maçon, mère au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Imane	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père employé agricole	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Jeanne	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père professeur des universités en sciences sociales, mère vendeuse dans une boutique de décoration	Très bonne élève, très appliquée	13
Joël	CM2	Périph-Défav1	Mai 2015	mère coiffeuse, père « monte des meubles »	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Jules	CM2	Associative	Avril 2016	mère travaille à Pôle Emploi, père ancien cuisinier/jardinier en arrêt maladie à long terme	Bon élève, assez appliqué	9
Kamel	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère caissière, père maçon	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Karim	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père « faisait maçon mais il a arrêté », mère au foyer	Bon élève, très appliqué	10
Kays	CE2	Associative	Mars 2016	père entraîneur de foot, animateur périscolaire et barman. Mère « travaille à l'APF pour aider les personnes handicapées ».	Bon élève, irrégulier	7
Kenza	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère femme de ménage, père décédé	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Khaled	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	« mon père il fait femme de ménage », mère caissière	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Lamia	CM2	Périph-Défav1	Mai 2014	père maçon, mère au foyer (anciennement vendeuse)	élève en difficulté, très appliquée	6
Leïla	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père maçon, mère couturière	Élève en difficulté, irrégulière	7
Léonie	CM1	Associative	Janvier 2016	père peintre en bâtiment, mère « travaille dans un bureau »	Élève en difficulté, irrégulière	5
Lucie	CM1	Associative	Février 2016	père « ramène des fauteuils roulants », mère auxiliaire de vie	Élève moyenne, assez appliquée	0 ¹²⁴
Maël	CM2	Associative	Mars 2016	père assistant réalisateur et comédien, mère tient un café associatif pour les enfants	Très bon élève, assez appliquée	10
Maïssa	CE2	Périph-Défav1	Mai 2015	père distributeur de prospectus, mère au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Mathilde	CM2	Centre-Fav	Juin 2014	père travaille dans la maintenance de machines	Bonne élève, très appliquée	7

¹²⁴ Lucie a confondu François Hollande et Nicolas Sarkozy sur les photographies, et n'a pas / a mal répondu à toutes les autres questions du test de connaissance.

				à café, mère traductrice		
Mehdi	CM2	Périph-Défav1	Mai 2014	père « fait les maisons, la peinture », mère travaille en maison de retraite	Élève moyen, plutôt appliqué	7
Mona	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père maçon	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Mounir	CE2	Périph-Défav1	Mai 2015	père carreleur, mère au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Moustapha	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	père employé du bâtiment, mère au foyer	Élève en difficulté, irrégulier*	2*
Nabile	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père façadier	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Naïma	CM2	Périph-Défav1	Mai 2015	Père maçon, père au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Nathanaël	CE2	Centre-Fav	Juin 2014	père « travaille avec des handicapés », mère AVS	Très bon élève, assez appliquée	5
Nesrine	CM1	Périph-Défav1	Mai 2015	Père maçon, père au foyer	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Paul	CE2	Associative	Janvier 2016	père serrurier, mère danseuse professionnelle	Très bon élève, assez appliqué	9
Rabia	CM2	Périph-Défav1	Mai 2015	père maçon, mère « fait le ménage dans une école »	Bonne élève, assez appliquée*	9*
Raphaël	CM2	Centre-Fav	Juin 2014	père ingénieur dans le bâtiment, mère architecte	Très bon élève, très appliqué	12
Rayan	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père maçon	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Sammy	CM2	Centre-Fav	Juin 2014	père au chômage, anciennement gardien de résidence. Mère travaille « dans l'éducation et dans le droit des femmes »	Très bon élève, très appliqué	13
Selma	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père maçon, mère femme de ménage	Élève moyenne, irrégulière	5
Siham	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père maçon, mère au foyer	Élève moyenne, assez appliquée	1
Tarek	CM2	Périph-Défav1	Janvier 2015	mère au foyer, père travaille dans une maison de retraite	Infos manquantes (pas de questionnaire)	
Thelma	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père entrepreneur en maçonnerie, mère au foyer	Bonne élève, assez appliquée	6,5
Yacine	CM2	Périph-Défav1	Juin 2014	père commerçant, mère couturière	Élève en difficulté, irrégulier	9
Youssef	CM2	Périph-Défav1	Mai 2014	père décédé, anciennement « grand médium voyant africain » et éboueur, mère au chômage (« travaillait dans un centre »)	Élève en difficulté, très peu appliqué	11

* Informations datant de l'année précédente.

V. Construction des variables

1) Milieu socioprofessionnel des parents

La variable est codée en deux étapes :

1) catégorisation des professions de chaque parent

- **classe supérieure (= 3)** : médecins et assimilés, enseignants et chercheurs, cadres, professions libérales prestigieuses (avocat, notaire, etc.), artistes.
- **classe moyenne (= 2)** : professions intermédiaires (secrétaires, comptables, agents immobiliers, informaticiens, assistants sociaux, assistants de vie scolaire, etc.), emplois administratifs (Pôle Emploi, mairie, écoles, etc.), propriétaires et gérants de commerces, infirmiers, agriculteurs, policiers, pompiers.
- **classe populaire (= 1)** : employés (de ménage, de vente, de restauration), aides à domicile, ouvriers, métiers du bâtiment, métiers de la petite enfance, couturiers.

2) synthèse des professions des deux parents

Codage	Possibilités
inclassable	- les professions des deux parents sont : non renseignées / imprécises / parents inactifs sans indication sur la profession antérieure
Classe supérieure	- les deux parents sont dans cette catégorie - un parent est dans cette catégorie et l'autre est inclassable - un parent est dans cette catégorie, l'autre est en classe moyenne
Classe moyenne	- les deux parents sont dans cette catégorie - un parent est dans cette catégorie et l'autre est inclassable - un parent est dans cette catégorie, l'autre est en classe populaire - un parent est en classe populaire, un parent en classe supérieure
Classe populaire	- les deux parents sont dans cette catégorie - un parent est dans cette catégorie et l'autre est inclassable

2) Situation sociale de l'école

La variable « situation sociale de l'école » consiste en la moyenne de l'indicateur du milieu socioprofessionnel des parents de tous les enquêtés d'une école. Elle est donc comprise entre 1 et 3 (1 = uniquement des parents de milieu populaire, 3 = uniquement des parents de milieux privilégiés).

3) Indice migratoire

L'indice est basé sur les *items* suivants du questionnaire :

- dans quel pays es-tu né ?
- dans quel pays est née ta mère ?
- dans quel pays est né ton père ?
- quelles langues parles-tu à la maison ?

L'information est codée comme suit : pour chaque membre de la famille (enfant ou parent) né à l'étranger, l'indice augmente d'un point. De plus, l'indice augmente d'un point si une autre langue que le français est parlée à la maison, et de deux points si seule une langue étrangère est parlée à la maison. La langue régionale n'est pas considérée comme une langue étrangère.

Un indice migratoire de 0 correspond alors à la situation où l'enfant et ses deux parents sont nés en France et où seul le français est parlé à la maison. Un indice migratoire de 5, à l'inverse, correspond à la situation où ni l'enfant ni ses parents ne sont nés en France et où seule une langue étrangère est parlée à la maison. Les indices de 2, 3 et 4 peuvent correspondre à différentes configurations qui produisent une échelle décrivant grossièrement l'histoire migratoire de la famille.

Lorsque les enfants ne répondent pas à toutes les questions, je ne leur ai pas attribué d'indice migratoire.

4) Score de connaissance politique

Le score de connaissance politique est calculé à partir des réponses des enfants au test de connaissance politique (p.3 du questionnaire, voir section I ci-dessus), qui était composé de deux parties : un encadré où les enfants devaient reconnaître des personnalités sur une photographie et éventuellement citer leur fonction, et un ensemble de questions à choix multiples (QCM), au milieu desquels se trouve également une question ouverte (« quel est le maire de ta ville ? »). Le lecteur trouvera une explication du choix des questions dans le 3^{ème} chapitre.

Le score de connaissance est composé de 13 points : 6 point pour les personnalités, 6 point pour le QCM et 1 point pour la question ouverte sur le maire.

→ **Encadré (photographie des personnalités)** : chacune des six personnalités reconnue par les enfants leur donne un point pour le score de connaissance. En ce qui concerne François Hollande, Manuel Valls et Christiane Taubira, dont il était demandé non seulement le nom mais également la fonction, la réponse est considérée comme correcte si les enfants ont écrit le nom de la personnalité et/ou s'ils ont cité précisément sa fonction¹²⁵. Par ailleurs, sont considérées comme correctes toutes les réponses montrant que l'enfant a reconnu la personnalité, quelles que soient les approximations dans le nom et l'orthographe.

→ **QCM** : chaque réponse correcte vaut un point. Deux *items* ne sont pas inclus dans le score de connaissance :

- la question « Quelle élection a eu lieu cette année au mois de mars ? » (en raison de la modification de cette question lors des vagues successives selon l'actualité, qui en biaise le résultat)

- la question « Quelle est la capitale de la France », qui agit comme une question placebo (voir chapitre préliminaire, section III.2.c.).

La question ouverte rapportait un point aux enfants s'ils citaient le nom du maire, quelles que soient les approximations dans le nom et l'orthographe.

Lorsque les enfants cochaient plusieurs cases, la réponse a été considérée comme incorrecte.

5) Indicateur de niveau scolaire

Le niveau scolaire était indiqué par les enseignants, à qui je demandais de remplir la grille suivante, soit par échange d'e-mails, soit lors de mes passages ultérieurs dans l'école.

¹²⁵ Christiane Taubira a démissionné au cours de la troisième vague d'enquête. Les réponses « ministre de la justice », « ancienne ministre de la justice » et « ministre qui a démissionné » ont été considérées comme correctes.

Merci de m'indiquer, pour chaque élève, une estimation de son niveau scolaire (par rapport à ce qui vous semble être la « norme » nationale) et de son sérieux (votre estimation sur sa capacité à se concentrer et à répondre sérieusement à mon questionnaire).

	Niveau scolaire : 1 – Très bon élève 2 – Bon élève 3 – élève moyen 4 – élève en difficulté 5 – élève en très grande difficulté	Application, sérieux : 1 – élève très appliqué 2 – élève appliqué 3 – élève irrégulier 4 – élève peu appliqué 5 – élève très peu appliqué	Commentaires (cas particuliers : par exemple les élèves venant d'arriver en France, les élèves ayant un handicap)
Pierre			
Jean			
Jacques			
Etc.			

La variable retenue dans l'analyse est celle du niveau scolaire (1^{ère} colonne).

Le codage de la variable est identique à celui demandé aux enseignants :

- Très bon élève = 1
- Bon élève = 2
- Élève moyen = 3
- Élève en difficulté = 4
- Élève en grande difficulté = 5

Lorsque les enseignants écrivaient deux chiffres (par exemple « 2/3 » ou « entre 2 et 3 »), j'ai arbitrairement choisi l'appréciation la plus positive.

6) Indice d'exposition à la politique

L'indice d'exposition à la politique est construit à partir des *items* suivants :

1 - Tes parents regardent-ils les informations à la télévision ? oui non je ne sais pas

2 - Tes parents écoutent-ils les informations à la radio ? oui non je ne sais pas

3 - Tes parents lisent-ils un journal ? oui non je ne sais pas
Si oui, lequel ?

4 - À la maison, entends-tu des discussions sur les hommes politiques (François Hollande, Nicolas Sarkozy...)? oui, souvent oui, de temps en temps non, pas trop je ne sais pas

5 - Tes parents vont-ils voter lors des élections ?
 je ne sais pas oui, tous les deux oui, l'un des deux non

6 - As-tu déjà accompagné tes parents dans une manifestation ? oui non je ne sais pas
Si oui, à quel sujet ?

Le codage est le suivant :

Item 1 : oui = 1 ; non / je ne sais pas / non réponse = 0

Item 2 : oui = 1 ; non / je ne sais pas / non réponse = 0

Item 3 : oui = 1 si l'enfant cite un journal d'information politique payant (local ou national), 0,5 s'il ne cite pas de journal, s'il cite un journal gratuit ou un journal d'actualité sportive. Non / je ne sais pas / non réponse = 0

Item 4 : souvent = 1, de temps en temps = 0,5, non pas trop / je ne sais pas / non réponse = 0

Item 5 : tous les deux = 1, l'un des deux = 0,5, je ne sais pas / non / non réponse = 0.

Item 6 : oui = 1, non = 0

L'indice constitue la moyenne des scores des six *items*, compris entre 0 et 1.

7) Indice d'intérêt politique

L'indice d'intérêt politique est construit à partir des deux questions ci-dessous

- 1 : Quand il y a les informations, est-ce que ça t'intéresse ?
 non, pas tellement oui, un peu oui, beaucoup

- 2 : A ton avis, la politique c'est : très intéressant assez intéressant pas très intéressant

Le codage est le suivant :

- 1. Non, pas tellement/non-réponse = 0 ; oui, un peu = 1, oui, beaucoup =2,
- 2. Très intéressant = 2, assez intéressant = 1, pas très intéressant/non-réponse = 0

L'indice consiste en la moyenne des points des deux *items*, compris entre 0 et 2.

Résumé en français

Comment les enfants se représentent-ils l'univers politique spécialisé ? Cette thèse prend pour objet les connaissances, les croyances et les opinions politiques des enfants. Il s'agit, en s'intéressant à ce public spécifique, d'apporter une contribution à la littérature sur les rapports ordinaires à la politique. La thèse présente les résultats d'une enquête empirique alliant méthodes quantitatives et qualitatives, menée dans huit écoles primaires socialement diversifiées. Elle examine les éléments dont disposent les enfants pour appréhender l'univers politique et prête attention aux différences entre eux à ce sujet. Il s'agit notamment d'étudier la compétence politique des enquêtés, tant du point de vue de leurs connaissances politiques que de leur compétence statutaire. L'examen du poids de variables telles que l'âge, le genre ou le milieu social permet ainsi d'interroger la genèse des inégalités de politisation. Il s'agit également de mettre à jour les bricolages grâce auxquels les enfants parviennent, malgré leur compétence en général limitée, à *donner du sens* à l'univers politique, c'est-à-dire à le comprendre, le juger et s'y situer. La thèse étudie l'imbrication entre les dimensions cognitives et normatives de la socialisation politique : elle indique que les jugements de valeurs et les opinions sont intériorisés par les enfants sur le mode de l'évidence, à l'instar des connaissances factuelles. Elle montre ainsi que les rapports des individus à la politique découlent de la réappropriation des messages pluriels provenant de leur environnement.

Titre et résumé en anglais

Children and politics: a contribution to the study on ordinary relations to politics

How do children view the specialized political universe? This dissertation studies children's political knowledge, beliefs and opinions. It aims, through the study of this specific population, to contribute to the literature on ordinary relations to politics. It presents the results of an empirical study which was led in eight socially-diverse schools and combines both quantitative and qualitative methods. The study investigates which elements are available to the children in order to understand the political universe, and it pays attention to the differences between them, in particular regarding their political competence. The examination of the impact of variables such as age, gender or social environment contributes to understanding the roots of the inequalities in politicization. The dissertation also looks at the way children manage, despite of their generally limited political competence, to *make sense* of the political universe, in other words to understand and judge it. It studies the intertwining between cognitive and normative dimensions of political socialization: it indicates that judgments and opinions are interiorized by children as if they were evident, just as if they were factual knowledge. It thus shows that individual relations to politics are built on the re-appropriation of the plural messages coming from the environment.

Discipline : Science Politique

Mots-clés : Socialisation politique, Enfance, Politisation, Opinions politiques, Compétence politique

Intitulé et adresse de la Faculté ou du Laboratoire :

Centre d'Etudes Politiques de l'Europe Latine - UMR 5112

Faculté de Droit et de Science politique

39, rue de l'Université - 34000 MONTPELLIER